



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Júri:**

**Presidente**

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Rita Nogueira da Cunha Camelo Garcia

**2017**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundário D. Filipa de Lencastre sob a supervisão do Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2016/2017.

Rita Nogueira da Cunha Camelo Garcia

**2017**

## **Resumo**

O estágio pedagógico caracteriza-se como um momento decisivo na formação de um professor, representando o confronto do futuro professor com a realidade do ensino.

O presente relatório procura expor, de forma crítica e reflexiva, as experiências vividas e atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, como professora de Educação Física na escola D. Filipa de Lencastre, no ano letivo 2016/2017.

O estágio pedagógico não se resume à atividade do professor no contexto de sala de aula, permitindo que o futuro professor atue e adquira competências em várias áreas, como é o caso da Direção de Turma, do Desporto Escolar e de projetos de investigação e de intervenção na escola. Assim, ao longo do meu ano de estágio tive a oportunidade de adquirir um conjunto de competências essenciais para o meu desenvolvimento profissional.

O contexto escolar e o momento crítico que a disciplina de Educação Física atravessa revelaram-se os fatores que mais influenciaram o meu estágio pedagógico. Desta forma, e como pode ser evidenciado neste relatório, a legitimação da Educação Física escolar, bem como a evolução e progresso da disciplina no contexto específico da escola D. Filipa de Lencastre tornaram-se um dos principais focos do meu estágio.

O ano de estágio não constitui o final da formação, mas sim o início da vida profissional como professor, pelo que anseio continuar num processo contínuo e sistemático de formação com vista ao conhecimento e desenvolvimento profissional.

**Palavras Chave:** Estágio Pedagógico, Formação, Educação Física, Escola

**Abstract**

The pedagogical internship is characterized as a decisive moment in teaching education, representing the confrontation of the future teacher with the reality of teaching.

This report seeks to expose, in a critical and reflexive way, the experiences and activities developed in the pedagogic internship, as a Physical Education teacher in D. Filipa de Lencastre school during the year 2016/2017.

The pedagogic internship is not limited to the activity of the teacher in the context of the classroom, allowing the future teacher to act and acquire skills in other areas, such as the Class Management, School Sports and research and intervention projects in school. Thus, during my year of internship I had the opportunity to acquire a set of skills essentials for my professional development.

The school context and the critical moment that the discipline of Physical Education crosses revealed the factors that most influenced my pedagogical internship. In this way, and as can be seen in this report, the legitimation of School Physical Education, as well as the evolution and progress of the discipline in the specific context of D. Filipa de Lencastre school have become one of the main focuses of my internship.

The year of internship does not constitute the end of learning, but the beginning of professional life as a teacher, and I wish to continue in a continuous and systematic process of learning with a view to professional knowledge and development.

**Keywords:** Pedagogical Internship; Teacher Learning; Physical Education; School.

## Índice

1. Introdução .....	1
2. Preparação e Adaptação ao Estágio Pedagógico.....	3
2.1. Núcleo de Estágio.....	3
2.2. Escola.....	4
2.3. Grupo de Educação Física .....	7
3. Professor de Educação Física .....	9
3.1. Caracterização da Turma .....	9
3.2. Intervenção Pedagógica .....	11
3.3. Direção de Turma .....	31
4. Treinador de Desporto Escolar .....	37
5. Intervenção na Escola .....	43
5.1. Formação FITescola.....	43
5.2. Trabalho Colaborativo no Grupo de Educação Física .....	45
6. Conclusão .....	53
7. Referências Bibliográficas.....	55

## **Índice de Anexos (em formato digital no CD)**

**Anexo 1** – Estudo de Turma

**Anexo 2** – Plano Individual de Formação

**Anexo 3** – Plano de Avaliação Inicial

**Anexo 4** – Exemplo de um Plano de Aula

**Anexo 5** – Plano Anual de Turma

**Anexo 6** – Exemplo de um Plano de Etapa

**Anexo 7** – Exemplo de um Plano de Unidade de Ensino

**Anexo 8** – Régua de Níveis

**Anexo 9** – Exemplo de um “Relatório Individual da Avaliação do Período”

**Anexo 10** – Questionário de Satisfação da “Formação Fitescola”

**Anexo 11** – Guião da entrevista aplicada no projeto “Trabalho Colaborativo no Grupo de Educação Física”

**Anexo 12** – Plano Plurianual

## **Lista de Abreviaturas**

**DE** – Desporto Escolar

**EF** – Educação Física

**AEDFL** – Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre

**GEF** – Grupo de Educação Física

**TC** – Trabalho Colaborativo

**PIF** – Plano Individual de Formação

**PNEF** – Programas Nacionais de Educação Física

**AI** – Avaliação Inicial

**UE** – Unidade de Ensino

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PTI** – Projeto Professor a Tempo Inteiro

**PPC** – Projeto de Lecionação do Primeiro Ciclo

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**DT** – Diretor de Turma

**CAP** – Comunidades de Aprendizagem Profissional

## 1. Introdução

O estágio pedagógico caracteriza-se como o momento decisivo de integração no contexto profissional, representando o confronto do futuro professor com a realidade do ensino. Este é o momento pelo qual todos os alunos anseiam, e que constitui o último passo da formação inicial.

Os anos vivenciados como aluna na escola, e a formação que obtive na faculdade definiram-me enquanto pessoa, e definiram também as minhas convicções acerca do que é ser professor. O estágio pedagógico constituiu o momento em que pude confrontar-me com a realidade do ensino, e pôr em prática tudo aquilo que aprendi e que defendia. Assim, esperava ser confrontada com dificuldades e conflitos, e encontrar respostas para as minhas inquietudes práticas e filosóficas.

A forma como o estágio se encontra organizado proporciona, ao professor estagiário, a experiência de lecionar durante um ano letivo completo numa escola previamente selecionada. O futuro professor tem assim a oportunidade de participar ativamente e adquirir uma vasta experiência em todas as áreas de intervenção associadas à profissão de professor, tais como o ensino da Educação Física (EF), a Direção de Turma, o Desporto Escolar (DE) e os projetos de investigação e de intervenção escolar.

O presente relatório tem como propósito descrever e analisar, de forma crítica e reflexiva, as experiências vividas durante o ano de estágio. Ao longo do documento serão elencadas as várias áreas de intervenção do estágio, sendo enfatizadas as atividades e experiências mais significativas, tanto a nível profissional como pessoal.

Ao refletir sobre o meu ano de estágio consigo identificar diferentes fases pelas quais atravessei, sendo inúmeros os desafios que enfrentei e competências que alcancei. Neste sentido, o seguinte relatório será dividido em capítulos, que representam, numa ordem cronológica, as diferentes fases de formação do meu estágio pedagógico.

Inicialmente ocorreu a “Preparação e Adaptação ao Estágio Pedagógico”. Seguidamente foram definidas e calendarizadas as tarefas e dificuldades que iria enfrentar ao longo do ano letivo. Assim, e de uma forma cronológica e de importância dos acontecimentos, surgiram as seguintes fases: (1): ser “Professor de Educação Física”; (2): ser “Treinador de Desporto Escolar”; e (3): desenvolvimento de projetos de “Intervenção na Escola”.





## **2. Preparação e Adaptação ao Estágio Pedagógico**

O estágio pedagógico constitui um momento crucial da formação de um professor, pois é nesse momento que o professor é confrontado com a realidade do ensino, podendo colocar em prática toda a aprendizagem e conhecimento teórico adquirido anteriormente. Flores (2005) e Marcondes & Flores (2014) salientam a importância da aprendizagem em contexto real, como sendo o aspeto chave para garantir a eficácia, a coerência e a relevância da formação. Também Maria Martins, Onofre, & Costa, (2014) afirmam que a experiência prática em contexto real durante a formação inicial assume-se como determinante para os futuros professores.

Assumindo tal grau de importância, o estágio pedagógico deve ser um projeto ponderado e planeado de forma racional. No momento devido tomei conhecimento e investiguei como se procederia o estágio pedagógico e, desde cedo, percebi que quanto mais informação conseguisse recolher antes do início do estágio, melhor preparada estaria para enfrentar esta importante etapa de formação.

O desenvolvimento profissional dos professores depende dos contextos escolares em que estes desenvolvem a sua atividade docente (Day, 2001; Marcelo Garcia, 2009), pelo que a escolha, conhecimento e adaptação à escola e ao núcleo de estágio foram fatores preponderantes na minha formação. Assim, os capítulos que se seguem apresentarão uma contextualização do estágio por mim realizado na escola D. Filipa de Lencastre, no ano letivo 2016/2017.

### **2.1. Núcleo de Estágio**

O estágio pedagógico é um processo de formação pessoal, contudo, na minha opinião, este não deve ser encarado como um momento de formação individualizado. Neste sentido, considero extremamente benéfico o facto de os núcleos de estágio serem constituídos, na grande maioria dos casos, por mais do que uma pessoa.

O meu núcleo de estágio foi constituído por mim e mais duas colegas da Faculdade de Motricidade Humana. Apesar das diferentes personalidades que cada uma apresentava, todas ansiávamos por um objetivo comum, que seria alcançar a excelência, e sabíamos que para isso teríamos de trabalhar em conjunto. Segundo Formosinho (2000), para existir eficácia na ação pedagógica é importante o trabalho em equipa, a partilha de experiências e de conhecimentos. Sem isso, não existe comunidade docente e, por sua vez, é impossível desenvolver projetos coletivos. A constante troca de ideias e opiniões com vista a uma melhor

intervenção nos diferentes contextos de estágio revelou-se uma mais-valia no meu processo de formação. O trabalho conjunto e apoio mútuo entre as três estagiárias não se resumiu apenas às tarefas de grupo (ex: projeto de investigação-ação e projeto de intervenção na escola), mas também às atividades individuais, tais como o planeamento e lecionação de aulas, e o trabalho desenvolvido na Direção de Turma. Houve sempre uma enorme abertura para discutir as nossas dificuldades individuais, pedir auxílio para resolver problemas e procurar, em conjunto, estratégias que pudessem ser utilizadas nos diversos contextos associados.

Um núcleo de estágio não estaria completo sem os respetivos orientadores de estágio. Uma supervisão pedagógica adequada deve caracterizar-se por ser sistemática e prolongada no tempo, baseada na alternância entre momentos de prática, momentos de fundamentação e momentos de reflexão individual e coletiva, ser orientada num clima de apoio, confiança e expectativa positiva mútuas, e ser desenvolvida por supervisores que dominam as técnicas de supervisão (Onofre, 2007). Foi neste sentido que ambos os professores (orientador de escola e de faculdade) atuaram, acompanhando-me ativamente durante todo o ano de estágio e proporcionando-me aprendizagens, que tornaram a minha formação ainda mais completa. Importa salientar a vasta experiência que ambos os professores apresentavam, um com um vasto conhecimento teórico e outro com uma ampla experiência de lecionação. A conjugação destes dois fatores resultou numa simbiose perfeita. Aliando estas características ao meu forte pensamento crítico e vontade de aprender, foram proporcionados diversos momentos de reflexão, que fomentaram a minha aprendizagem e formação.

## **2.2. Escola**

O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, importa referir que a Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre (escola-sede do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre) foi o palco de todas as experiências vividas ao longo deste ano de estágio.

O Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (AEDFL) entrou em funcionamento no ano letivo 2007-2008, sendo constituída pela Escola Básica de S. João de Deus (1ºCiclo) e pela Escola Básica (2º e 3ºCiclos) e Secundária, repartidas por três edifícios distintos. Em 2009/2010, o Agrupamento passou também a integrar o Jardim de Infância António José de Almeida, que se situa numa vivenda próxima da escola-sede (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011).

Esta escola situa-se na zona urbana da cidade de Lisboa, no bairro do Arco Cego, freguesia S. João de Deus. Situada numa zona nobre da cidade, os alunos que a frequentam pertencem a uma classe socioeconómica média-alta. Este é um aspeto que influencia toda a dinâmica da escola, visto que, a expectativa dos alunos e dos pais destes alunos, é que estes ingressem no ensino superior (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011). Os resultados escolares alcançados nos últimos anos comprovam esta tendência, tendo a escola D. Filipa de Lencastre alcançado o topo do *ranking* das escolas públicas do Concelho de Lisboa no ano letivo 2015/2016 (Jornal Público, 2016). Todos estes fatores levam a que esta escola seja requerida por muitos alunos, daí o facto de esta se encontrar sobrelotada.

De acordo com o projeto educativo, o AEDFL tem presentemente 50 turmas, com um total de cerca 1800 alunos, 125 professores e 50 funcionários. Também o corpo docente é uma componente importante da escola. O AEDFL é constituído por 125 profissionais, com a faixa etária mais representativa situada entre os 50 e os 60 anos (39%). Da totalidade dos docentes, 94 (69%) pertencem ao quadro de escola, 5 (3,7%) ao quadro de zona pedagógica e os restantes contratados (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011). Apesar da idade de um professor nem sempre significar experiência e profissionalismo, a presença de professores com muitos anos de lecionação pode ajudar a justificar os bons resultados escolares alcançados nos últimos anos.

No ano letivo 2008/2009, a escola sofreu uma requalificação, pelo que as suas instalações são recentes e de excelente qualidade. Os espaços interiores, como as salas de aula, de professores, da direção e dos serviços administrativos são amplos e agradáveis. Também a zona do bar e de convívio interiores dos alunos são excelentes. Contudo existe uma lacuna ao nível de espaços exteriores destinados aos intervalos dos alunos. Os espaços exteriores são escassos e pouco polivalentes. No decorrer do ano letivo passou a ser possível a utilização do Terraço (um campo de futebol exterior) por parte dos alunos, durante os intervalos, no entanto este estava sujeito à supervisão de um professor de EF. Apesar de nem sempre ser possível a presença de um professor de EF na instalação, esta revelou-se uma boa solução para o aproveitamento deste espaço. Futuramente, esta utilização pode tornar-

se ainda mais eficaz caso seja possível disponibilizar um funcionário para a supervisão da instalação nos tempos de recreio. O espaço exterior mais amplo que a escola possui situa-se na entrada na mesma. É recorrente os alunos usufruírem deste espaço para as suas brincadeiras, no entanto, este só pode ser utilizado no final das aulas, pois os alunos (até ao 9º ano) não estão autorizados a sair da escola nos intervalos.

Segundo o questionário aplicado pelas estagiárias no início do ano letivo às suas turmas, o aspeto menos positivo mencionado pelos alunos em relação à escola foi o refeitório. De facto, é notória a escassez de alunos neste espaço. Os alunos consideram a comida pouco apelativa, pelo que acabam por recorrer à comida que é vendida no bar. Este é um aspeto preocupante nesta escola, e que devia ser alvo de intervenção, pois a alimentação disposta no bar é muito pouco saudável. Para além disso, foram instaladas máquinas de venda automáticas que também não apresentam alimentos “ditos” saudáveis. O grupo de estágio elaborou um plano de ação nesta área, contudo este não chegou a ser apresentado à escola, pois foi realizado tardiamente. Apesar do tempo de estágio parecer longo (um ano letivo), nem sempre é suficiente para conseguir implementar todas as ideias e projetos que pretendemos desenvolver. Contudo, este projeto poderá ser disponibilizado a grupos de estágio futuros, pois este deve ser um problema alvo de intervenção nesta escola.

No que diz respeito à lecionação das aulas de EF, os recursos espaciais e materiais que o AEDFL apresenta são ótimos. A escola contempla quatro espaços interiores (pavilhão Adelaide e Sena, Ginásio C e Ginásio D) e um espaço exterior (Terraço). Apesar da qualidade e polivalência das instalações, algumas matérias não são possíveis de ser lecionadas, como é o caso da natação, da patinagem e do atletismo. As principais lacunas relativamente aos espaços são: (1) - os ginásios não apresentarem as dimensões oficiais, o que compromete a realização do jogo formal; (2) - o espaço exterior estar sujeito às condições meteorológicas.

Os espaços referenciados são utilizados para as aulas de EF, para o DE, e no período de final de tarde podem ser utilizados por clubes ou federações que alugam os espaços. Os pavilhões também podem ser utilizados para a realização de torneios escolares, mais concretamente nas modalidades de Voleibol e Badminton, pois são das poucas que são possíveis de realizar com as dimensões oficiais.

### **2.3. Grupo de Educação Física**

O Grupo de Educação Física (GEF) da escola D. Filipa de Lencastre era constituído por 13 professores e três estagiárias. A maioria dos professores lecionava na escola há alguns anos, pelo que conheciam bem a organização e dinâmica de trabalho do grupo. A média de idades dos professores situava-se entre os 40-60 anos. Este era um aspeto positivo, no sentido que os professores possuíam uma vasta experiência de lecionação, por outro lado, foi notório o cansaço de alguns professores. O aumento da idade da reforma e os sucessivos “cortes” na educação têm prejudicado alguns professores, aumentando a sua insatisfação e saturação pelo ensino (Neuza, 2011; Pedro & Peixoto, 2006). No caso concreto da EF, este facto é ainda mais notório. A redução da carga horária no 3º ciclo do ensino básico e a não contabilização da classificação da disciplina no ensino secundário no cálculo da média final, para efeitos de acesso ao ensino superior, são dois dos exemplos de medidas (Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho) que refletem uma clara desvalorização da disciplina (Ferro, 2014). Apesar das adversidades, o GEF do AEDFL funciona bastante bem, mostrando-se coeso nas decisões que toma, defendendo os seus princípios e metas estabelecidas.

O GEF promove várias atividades ao longo do ano, como é o caso dos torneios interturmas, e do dia olímpico. Estas duas atividades vão ao encontro das propostas de Sousa (2006) para o desenvolvimento do Desporto em Portugal. Os alunos aderem fortemente a estas atividades, o que também é um forte indicador de sucesso das mesmas.

A Escola, com a sua estrutura e dinâmica, deve constituir a chave para o desenvolvimento de uma oferta de formação desportiva generalizada a toda a população, garantindo o benefício desta formação a todas as crianças e jovens, possibilitando o desenvolvimento das suas aptidões, dos seus conhecimentos e das suas atitudes (Ferro, 2014). O AEDFL concorre para este princípio através da sua forte participação no Desporto Escolar (DE). Para além de participar num vasto leque de modalidades, apresenta excelentes resultados nas mesmas. O Badminton é a matéria de maior destaque na escola, visto que ganham prémios nacionais e internacionais recorrentemente. Para além desta, também o Voleibol, o Tiro com Arco e o Atletismo (corta mato e mega sprint) são modalidades de destaque na escola D. Filipa de Lencastre. Todo este sucesso demonstra o forte empenho e disponibilidade dos professores, quer na preocupação e investimento nos seus alunos, quer na preocupação de representar e elevar o bom nome da escola.

Gostaria também de salientar uma medida tomada recentemente e que, na minha opinião, é um bom exemplo do trabalho desenvolvido no GEF desta escola. Apesar do 1º ciclo não trabalhar diretamente com a escola-sede, o coordenador da Expressão Físico-Motora é integrado nas reuniões de grupo, bem como nas atividades por este realizado. Assim, procura-se uma criar uma ligação entre ciclos e escolas do agrupamento para que, neste caso, a transição do 1º para o 2º ciclo seja gradual, contínua e progressiva. Esta foi uma medida tomada recentemente e que se tem revelado muito positiva, pelo que este tipo de decisões deveriam ser incentivadas e, por exemplo, abrangidas a outras disciplinas.

O GEF revelou-se outro pilar importantíssimo no decorrer do meu estágio pedagógico. A relação do GEF com as estagiárias foi sempre muito positiva. Desde o início que fomos bem-recebidas e acolhidas no seio do grupo. Ao longo do ano, foram vários os momentos formais e informais que surgiram, pelo que a relação foi-se fomentando, tornando-se cada vez melhor. Os professores demonstraram grande abertura, relativamente à partilha de conhecimento e da sua experiência, contribuindo assim para as minhas aprendizagens e para o bom clima de trabalho. Além disso, o grupo demonstrou-se bastante eclético, sendo que cada professor era especialista em determinada matéria, possibilitando a aquisição de diversas aprendizagens com todos os professores, contribuindo para uma boa dinâmica dentro do grupo.

A relação próxima que tinha com os professores do GEF permitiu-me perceber algumas fragilidades do mesmo. Assim, e conjuntamente com o núcleo de estágio, procurámos perceber o que poderíamos fazer para solucionar alguns desses problemas. Segundo Carvalho (1992) um bom clima de escola depende do nível de interação, de cooperação e de apoio mútuo entre os professores, tal como o bom funcionamento da escola depende da boa comunicação que se estabelece entre os professores e a direção. Foi neste sentido que surgiu a ideia de estudar e desenvolver o trabalho colaborativo (TC) no GEF, tema central do projeto investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico. Este estudo será apresentado mais à frente no capítulo “Trabalho Colaborativo no Grupo de Educação Física”.

### **3. Professor de Educação Física**

Após o processo de preparação e adaptação ao estágio pedagógico foi tempo de começar a preparar o ano letivo. Para tal foi construído o Plano Individual de Formação (PIF). Este documento tinha como objetivo calendarizar todo o ano letivo, definindo objetivos, dificuldades e datas de concretização das várias competências/tarefas inerentes ao estágio pedagógico. A elaboração deste documento revelou-se de extrema importância, pois só é possível definir com validade as necessidades de formação, se existir previamente um diagnóstico de problemas e dificuldades (Onofre, 1996).

O foco inicial do meu estágio foi o ensino da EF propriamente dito, ou seja, o trabalho realizado, como professora de EF, na turma que ficou a meu cargo. Para além de considerar este o principal desafio do estágio pedagógico, era aquele que coincidia com o início do ano letivo. Mais tarde surgiram outros desafios, relacionados com a Direção de Turma, o DE e os projetos de intervenção na escola.

Nos seguintes subcapítulos serão apresentados e discutidos os pontos de maior relevância relacionados com a intervenção na turma que me foi atribuída no ano de estágio, primeiramente com as questões relacionadas com o ensino da EF e depois com a Direção de Turma.

#### **3.1. Caracterização da Turma**

O ato de ensinar não é eficaz, nem eficiente, se não conhecermos previamente a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos (Favinha et al., 2012). O ensino deve ser focado nos nossos alunos, e o processo ensino-aprendizagem torna-se tão mais rico, quanto melhor os conhecermos. Assim, logo no início do ano foi realizado um estudo de turma (anexo1). A realização deste estudo, através da aplicação de um questionário (*online*) por mim realizado, foi muito útil na caracterização dos alunos e na identificação de possíveis problemas. Através do estudo de turma foi possível realizar uma descrição demográfica, sociográfica e sociométrica, para além de outros aspetos de cariz psicológico dos alunos, incluindo os seus gostos e preocupações. Assim, foi possível, de uma forma rápida, ter noção da realidade com que iria trabalhar, podendo atender às necessidades da turma e de cada um dos alunos individualmente. Importa referir que este estudo teve dois propósitos, o que justifica a exaustividade do mesmo. Por um lado, e o que importa para este capítulo, teve como objetivo conhecer a turma e a sua relação com a disciplina de EF. Por outro lado, serviu para conhecer os alunos e o enquadramento familiar dos mesmos, informação importante



para o trabalho realizado na Direção de Turma. Assim, alguns resultados do estudo de turma só serão apresentados e discutidos no subcapítulo “Direção de Turma”.

A turma do 12ºC, da área de Ciências e Tecnologia, da escola D. Filipa de Lencastre no ano letivo 2016/2017 foi a turma que me foi atribuída. Uma turma constituída por 20 alunos, 14 raparigas e seis rapazes, entre os 16 e os 18 anos de idade. De salientar que nenhum dos alunos apresentava necessidades educativas especiais.

Desde logo foi perceptível o elevado número de raparigas em relação aos rapazes. Uma informação importante que tive em conta no planeamento e condução das aulas, pois os interesses e perceções em relação à atividade física e ao desporto podem variar consoante o género (Luke & Sinclair, 1992). Para além da motivação para a prática de atividade física ser mais notória nos rapazes do que nas raparigas, os seus interesses também se revelam bastante diferentes. Enquanto os rapazes parecem apresentar maior apetência para os desportos coletivos e para o uso e demonstração da força, as raparigas têm preferência pelos desportos individuais, mais especificamente os que estão relacionados com o movimento e fluidez do corpo, como é o caso das Ginásticas e da Dança (Salles-Costa et al., 2003).

Ao analisar os interesses da turma relativamente à disciplina de EF, rapidamente percebi que estes se mostravam interessados pela disciplina, sendo que nove dos 20 alunos consideravam-na uma das suas disciplinas favoritas. Ao questionar os alunos acerca da importância da disciplina de EF na escola, mais de metade considerou importante. No entanto, quando questionados se a sua classificação devia contar para a média de acesso ao ensino superior, os resultados foram um pouco mais díspares. Apesar de terem consciência dos benefícios e importância da EF, muitos alunos consideraram que a nota não deveria contar, pois não lhes melhoraria a média. Este seria um aspeto a ter em conta, pois o facto de considerarem que a média baixaria, fez-me subentender que as competências motoras destes alunos poderiam não ser as melhores. Mais tarde esta perceção foi comprovada, sendo uma das razões o elevado número de raparigas na turma. Ao longo do ano, foi notória a discrepância entre as competências motoras das raparigas em relação à dos rapazes.

A turma era muito acolhedora, disciplinada e empenhada. Os “novos” alunos foram muito bem integrados desde o início, e as relações interpessoais eram muito positivas, não se verificando problemas de socialização entre os alunos. O maior desafio que enfrentei nesta turma foi a questão motivacional. O elevado número de raparigas e o facto de ser uma turma no último ano de secundário, onde os alunos estão preocupados com o acesso ao ensino superior e onde a classificação da disciplina não contava para a média, foram os principais fatores que identifiquei como justificação para alguma falta de motivação em certos momentos

do ano letivo. Assim, a minha preocupação foi sempre a de legitimar a disciplina de EF, mostrando a sua importância e os benefícios. Para além disso, procurei sempre criar aulas diferentes, estimulantes e desafiantes, sem nunca fugir ao que se encontra definido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nos documentos pelos quais a escola se regia.

### **3.2. Intervenção Pedagógica**

A qualidade da prática de ensino dos professores está associada à sua qualidade, e esta à sua formação inicial e ao seu desenvolvimento profissional contínuo (OCDE, 2005). Ao nível da formação de professores, a experiência prática em contexto, durante a formação inicial, assume-se como determinante para os futuros professores. Também Martins et al. (2014), destacam que os professores identificam a prática vivenciada nas escolas, no decorrer da formação inicial, como determinante na sua formação. Nesta linha de análise, Woolfolk Hoy & Spero (2005) evidenciam que o primeiro ano de ensino é um período crítico para o desenvolvimento do professor, especialmente da sua autoeficácia.

A autoeficácia representa a crença do indivíduo nas suas capacidades para levar a efeito determinadas atividades com um dado nível de performance. A autoeficácia do professor influencia a sua capacidade, determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino (Bandura, 1997). Assim, a experiência prática de ensino assume um papel determinante na formação dos futuros professores porque, só quando esta experiência formativa é proporcionada é que se torna possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, criando assim experiências de mestria (Maria Martins et al., 2014).

Nesta ordem de ideias, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem constituiu um dos momentos mais desafiantes do estágio pedagógico, visto que está relacionado com todo o processo de lecionação da turma que nos é atribuída durante o ano letivo. Aprender a ensinar é um processo complexo e multifacetado (Flores & Day, 2006), pelo que a minha intervenção pedagógica teve de ser planeada de forma cautelosa e racional. Só assim poderia ser possível que a condução do ensino fosse eficaz, e que daí surgissem novas e boas aprendizagens.

Sendo a organização e gestão do ensino e da aprendizagem bastante complexa, esta pode ser dividida em três dimensões: Planeamento, Condução do Ensino (Instrução, Organização, Clima e Disciplina) e Avaliação. Os subcapítulos que se seguem têm como objetivo explicitar o meu papel como professor nas dimensões acima mencionadas. Em cada uma delas serão apresentadas as principais tarefas desenvolvidas, bem como as dificuldades enfrentadas e competências adquiridas.

Teixeira & Onofre (2009) identificam o planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula como as maiores dificuldades relacionadas com o processo ensino-aprendizagem. Ao longo do meu ano de estágio foram várias as dificuldades que enfrentei. Aquando da realização do PIF (anexo 2), no início do ano, as maiores dificuldades que identifiquei foram o planeamento e a organização. Ao longo do tempo estas dificuldades foram sendo colmatadas com sucesso, sendo que ao mesmo tempo foram surgindo outras, como foi o caso da avaliação.

Tal como foi mencionado anteriormente, aprender a ensinar é um processo complexo e multifacetado, pelo que é importante identificar as nossas dificuldades, definir estratégias para as superar e combatê-las de forma progressiva.

### **3.2.1. Planeamento**

O planeamento é uma das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores, visto que, o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino, de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Segundo Teixeira & Onofre (2009), a tarefa de planejar é percecionada como complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino. No caso dos estagiários esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente à realidade escolar (Griffey & Housener, 1991).

O planeamento foi uma das dimensões que trabalhei logo desde o início do ano, pois esta antecede qualquer processo de condução do ensino e de avaliação. Assim, e acrescentando o a pouca experiência na elaboração de planeamentos a médio e longo prazo no contexto escolar, esta foi a minha primeira dificuldade a ter de ser superada, no que toca à organização do ensino e da aprendizagem.

Antes de iniciar qualquer tipo de planeamento, importa conhecer que modelos de planeamento existem, e qual pode, ou deve ser aplicado no contexto pretendido, sendo neste caso a lecionação da disciplina de EF. Atualmente podemos identificar dois modelos de planeamento: planeamento por blocos e planeamento por etapas. Rosado (2003) utiliza o

termo de modelo de planificação por ciclos de atividades para se referenciar ao planeamento por blocos. Este define-se como um modelo que recorre ao tratamento sequencial e concentrado de diversos blocos temáticos, com relativa independência entre si, e que são constituídos por uma única modalidade ou matéria (aulas monotemáticas). No que toca ao modelo de planificação por etapas, (António Rosado, 2003) aponta para um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano, com contribuição singular para os objetivos anuais definidos (etapas), aquando da “Avaliação Inicial” (AI) realizada no início do ano. Assim, torna-se necessária a existência de, pelo menos, três etapas ao longo do ano: introdutória, desenvolvimento e aprendizagem, e conclusão. Estas são usualmente denominadas de “Recuperação e Aprendizagem”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”, e “Desenvolvimento e Consolidação”. Por sua vez, estas etapas são compostas por diversas unidades de ensino (UE) que se definem como um conjunto de sessões com semelhante critério unificador e com um conjunto de objetivos específicos.

O segundo modelo apresentado vai ao encontro do que está definido no PNEF (Ministério de Educação, 2001), pelo que, foi esse o planeamento utilizado e elaborado no meu ano de estágio para a lecionação de EF na turma do 12ºC.

O currículo português de EF prevê uma AI que deve ocorrer nas primeiras semanas do ano letivo. Este constitui um processo essencial para que as escolas tenham um papel primordial na organização do ensino (Fialho & Fernandes, 2011). Assim, o primeiro planeamento a ser realizado foi o da AI (anexo 3). Esta primeira etapa coincide com o início do ano letivo, o que envolve todo um processo inicial de adaptação à escola e à turma. Apesar dos documentos institucionalizados (ex: PNEF), cada escola tem os seus recursos, modo de funcionamento e protocolos. Neste sentido, para a elaboração deste documento foi necessário recorrer às informações recolhidas aquando da preparação e adaptação ao estágio, ou seja, ter conhecimento da escola, dos documentos oficiais (ex: regulamento interno, projeto educativo...), dos critérios de avaliação e do próprio Protocolo de Avaliação Inicial da escola. Para além da escola, também houve uma adaptação à turma, o que constituiu outro aspeto preponderante para a elaboração deste planeamento. O número de alunos, o ano de escolaridade, o comportamento da turma, as relações dentro da turma, entre outros, foram aspetos que condicionaram todo o planeamento.

Esta adaptação ocorreu com naturalidade e rapidamente superei as dificuldades inerentes à elaboração deste documento, sendo que todos os aspetos anteriormente apresentados foram analisados e contemplados na elaboração do plano de AI.

Durante o período de AI foram realizados planos de aula (anexo 4). Inicialmente foi algo estranha a realização destes planos, pois parecia que estava a lecionar aulas individuais sem que houvesse uma ligação entre elas. Tal aconteceu porque o plano de AI foi sendo construído ao longo da etapa, não havendo possibilidade de definir, desde logo, UE. Para além disso, seria difícil construir UE, tendo em conta que em cada aula se trabalhavam matérias diferentes, sem objetivos de progressão e aprendizagens em cada uma das matérias. Apesar da etapa de AI também constituir um momento de aprendizagem, o principal objetivo da mesma é a realização de uma avaliação diagnóstica e prognóstica dos alunos, nas diferentes matérias.

Os planos de aula englobavam os elementos essenciais para a lecionação das aulas (objetivos, organização, comportamento do professor e alunos, ...) e, apesar das adaptações que foram existindo, estes planos permitiram que as aulas se desenrolassem sem grandes dificuldades. Importa salientar que considero que não existe um plano de aula melhor que outro, ou seja, a minha forma de construção de um plano de aula pode ser diferente de qualquer outra pessoa, no entanto, esta pode ser tão ou mais eficaz que outra. O importante é que o plano englobe as informações que, para mim, são essenciais para a lecionação da minha aula.

A realização dos planos de aula constituiu um grande desafio, na medida em que foi a primeira vez que planeei aulas para um número de alunos tão alargado, e com recursos espaciais e materiais desta natureza. Neste sentido, considero que foi benéfico começar com este tipo de planeamento antes de construir as UE.

Todo o planeamento referente à etapa de AI revelou-se de extrema importância, pois é com base no diagnóstico que podemos elaborar um prognóstico, e assim desenvolver ao máximo as potencialidades dos nossos alunos (Carvalho, 1994). Os resultados e o balanço da AI constituem a base para a construção do Plano Anual de Turma (PAT). Este foi o documento que maior importância apresentou no meu estágio, pois ajudou-me a estruturar todo o ano letivo (anexo 5). O PAT constitui o topo da pirâmide dos planeamentos, ou seja, todos os outros planos (etapas e UE) consistem em uma pormenorização de uma parte do PAT, formando assim uma unidade pedagógica coerente.

A realização do PAT não constituiu uma dificuldade propriamente dita. No entanto, a sua construção foi complexa e demorou algum tempo, visto que teria de contemplar toda a informação necessária para a lecionação da disciplina de EF ao longo do ano letivo (caracterização da turma e dos recursos; balanço da AI; calendarização e definição de

objetivos para as aulas, etapas e UE; ...). Contudo, a elaboração deste documento facilitou todo o processo seguinte de elaboração de planos de etapa e de UE.

Relativamente ao plano da etapa “Recuperação e Aprendizagem” (anexo 6) considero que a minha maior dificuldade se prendeu com a definição dos objetivos para cada matéria. O PAT define objetivos gerais, pelo que no plano de etapa estes devem ser mais específicos e adequados à situação da turma nesse momento. É importante não definir objetivos nem muito difíceis, nem muito fáceis de atingir. Neste caso, o problema prendeu-se com o facto de, no início do ano, ser difícil conhecer bem a turma, e ter noção do seu grau de progressão. Contudo, o planeamento deve ser entendido como um documento flexível (Zabalza, 2000), podendo ser constantemente atualizado, pelo que qualquer decisão poderia ser adaptada e alterada no decorrer da mesma.

A partir da etapa “Recuperação e Aprendizagem” passei a trabalhar com UE. O plano de uma UE é o mais baixo da pirâmide, pois advém do PAT e de um plano de etapa. Abaixo do plano de UE podem ainda existir os planos de aula, contudo um bom plano de UE pode não implicar a realização de planos de aula individualizados.

A lecionação a partir de planos de UE tornou-se benéfica em comparação com os planos de aula iniciais, pois a UE implica um trabalho progressivo de uma matéria para alcançar determinados objetivos, onde se vão fazendo pequenos ajustes de aula para aula, procurando sempre as melhores tarefas para potenciar as aprendizagens dos alunos (Bento, 1998).

Inicialmente o plano de UE era aquele que menos efeito estava a refletir na minha lecionação, na medida em que, de aula para aula continuava a pensar muito sobre o que iria lecionar e como iria organizar a aula. Neste sentido, ao longo do ano este documento foi sofrendo uma reformulação em termos de forma e conteúdo, até que constituísse um benefício na minha intervenção (anexo 7).

Após a etapa “Recuperação e Aprendizagem”, o planeamento tornou-se mais fácil e mais automático, pois as etapas que se sucederam constituíram uma continuação das anteriores. Os objetivos foram sendo sempre alcançados, mesmo nas matérias mais críticas. De salientar que no final de cada etapa foram realizados balanços (autoavaliação, avaliação formativa e reajuste do prognóstico), que permitiram recolher as informações para a construção das novas etapas, procurando assim que os diferentes níveis de planeamento formassem entre si uma unidade coerente. Para além disso, houve sempre a preocupação de reformular e atualizar os documentos (forma e conteúdo), no sentido de os tornar mais completos, eficazes e operacionais.

As questões do planeamento foram muito debatidas no início do ano, não só com as minhas colegas de estágio, mas também com os professores do GEF e orientadores. Estes constituíram um elemento fundamental para a superação de dificuldades e aquisição de aprendizagens. Contudo, à medida que a experiência de lecionação se foi desenvolvendo, as preocupações e dificuldades relativas ao planeamento foram sendo ultrapassadas e deixaram de constituir uma prioridade na minha formação. Tal como Teixeira & Onofre (2009) afirmam, o planeamento revela-se uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários, sendo que essas dificuldades vão diminuindo drasticamente do primeiro para o último período. Assim, após o primeiro período as questões relacionadas com a condução do ensino e com as outras áreas do estágio passaram a ter maior importância.

### **3.2.2. Condução do Ensino**

O desenvolvimento profissional de um professor encontra-se dependente da identificação das suas necessidades de formação nas questões relacionadas com as dimensões de intervenção pedagógica – instrução, organização, clima relacional, disciplina – sem descuidar outras áreas de preocupação, como o planeamento e a avaliação (Onofre, 1995). Dado que as necessidades de formação relativas ao planeamento foram alvo de análise no ponto anterior e as necessidades de formação relativas à avaliação serão analisadas posteriormente, neste ponto pretendo realizar uma análise sobre a intervenção pedagógica, realizada ao longo do ano letivo, realçando as principais dificuldades encontradas no desempenhar do papel de professor, no contexto de sala de aula, apresentando, paralelamente, as soluções utilizadas.

Como refere Onofre (1996), as dificuldades de organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas com a preparação e avaliação das aulas, e com as da área da instrução, clima ou disciplina, uma vez que, sem criar condições para que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento das outras competências. De facto, a definição de uma rotina organizativa e a manutenção de uma estrutura de aula foi das minhas primeiras preocupações na lecionação da minha turma. Assim, tive um cuidado acrescido com a gestão do tempo de aula, das tarefas e dos alunos. Para ultrapassar esta dificuldade defini um conjunto de estratégias, entre as quais a elaboração de um bom planeamento e a preparação antecipada da aula.

O planeamento foi uma ferramenta essencial para combater esta dificuldade. A condução do ensino está inteiramente relacionada com o planeamento, e um bom planeamento deve influenciar positivamente a lecionação, e consequentemente o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, as aulas foram todas planeadas previamente. Assim, houve sempre a definição de objetivos, estruturação da aula (instrução inicial, aquecimento, parte principal, alongamentos e balanço final), e planeamento das tarefas (formação de grupos, estilos de ensino...). Por outro lado, o facto de chegar antecipadamente à aula e preparar os materiais e as tarefas, foram também fatores que contribuíram para uma boa gestão da aula.

O estabelecimento de regras e rotinas de aula foram rapidamente implementados e compreendidos pelos alunos. Contudo, houve sempre um objetivo que não foi inteiramente conseguido, que foi o início de uma das aulas à hora estipulada. A aula de quinta-feira era a primeira da manhã, pelo que os alunos tinham uma tolerância de 10 minutos. Além de ser a primeira aula da manhã, mais tarde percebi que este era o único dia da semana que os alunos do 12ºC começavam as aulas tão cedo (8:30). Desde o início do ano fui alertada para o facto de um dos problemas da escola ser a pontualidade, pelo que procurei sempre contrariar esta tendência. Contudo, e apesar das várias estratégias utilizadas (ex: dar o tempo de tolerância para trabalhar ou introduzir a matéria dos conhecimentos; dar oportunidade ao primeiro aluno a chegar de escolher o jogo de aquecimento...), nem sempre foi possível começar a aula à hora devida. Apesar desta lacuna na gestão do tempo, considero que a lecionação das aulas e a aprendizagem dos alunos não ficou comprometida, pois procurei que todos os outros aspetos relacionados com a gestão da aula fossem realizados com sucesso.

O conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor influenciam consideravelmente a aprendizagem dos nossos alunos. O conhecimento do conteúdo está relacionado com o que o professor sabe sobre uma determinada matéria, sendo que, quanto mais amplo for o domínio do conhecimento, maior e mais fácil será a intervenção do docente. Por outro lado, o conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado com a forma como se ensina o conteúdo (Altet, 2001; Rios, 2002, cit in Marcon et al., 2011). Tendo em conta que o nosso objetivo, enquanto docentes, é a aprendizagem dos nossos alunos, é imprescindível haver um balanço entre estes dois tipos de conhecimento. Assim, ao longo do meu ano de estágio procurei trabalhar e aprofundar o meu conhecimento, seja através do estudo autónomo, seja através da observação e conversa com outros docentes. Ao possuir um vasto conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo todo o processo de planeamento e gestão das tarefas e dos alunos em aula se tornou facilitada.



O bom planeamento das tarefas e da conjugação das matérias foi algo crucial para garantir uma boa gestão de aula, uma vez que, a maneira como os exercícios eram construídos possibilitava uma transição rápida. Para além disso, houve sempre a preocupação de utilizar estilos de ensino variados e diversificados. Inicialmente utilizei estilos de ensino mais convergentes, pois para além de não conhecer a turma, precisava de estabelecer rotinas de trabalho. Ao longo do ano tive a preocupação de diversificar e privilegiar estilos de ensino mais divergentes. Um dos aspetos que me permitiu arriscar e ter resultados muito positivos foi o facto de ser uma turma de secundário, e da turma ser muito responsável e apresentar um comportamento exemplar. As matérias onde foram mais privilegiados estes estilos de ensino foram a Dança e as Ginásticas. A utilização destes estilos de ensino foi muito benéfica para a aprendizagem dos alunos, pois para além de obriga-los a identificar (autoavaliação) e ultrapassar as suas dificuldades de forma mais autónoma, apela ao trabalho de grupo e à criatividade.

Relativamente à gestão dos alunos, este foi um dos maiores desafios no decorrer do ano letivo. Os alunos apresentam lacunas e necessidades distintas, pelo que se torna essencial saber diferenciar o ensino. Assim, a organização dos alunos nas tarefas de aula revela-se de extrema importância para a sua aprendizagem. Segundo Bom et al. (1990), a formação de grupos é um processo chave para a diferenciação do ensino. Deste modo, em todas as UE procurava agrupar os alunos por níveis de aprendizagem, e depois, dependendo da forma como pretendia trabalhar (grupos homogéneos ou heterogéneos), construía os grupos de trabalho. Estes grupos poderiam, ou não, modificar-se consoante a evolução que os alunos apresentavam. É essencial haver uma constante adaptação e avaliação das reais necessidades dos nossos alunos.

Relativamente à formação de grupos heterogéneos ou homogéneos, esta dependia da matéria que pretendia trabalhar (individual ou coletiva), do nível de capacidade dos alunos nessa mesma matéria, bem como do momento do ano letivo que atravessava (ex: etapa de aprendizagem ou de consolidação). A formação de grupos heterogéneos é aconselhada, porém a utilização de grupos homogéneos deve ser utilizada sempre que necessário (Ministério de Educação, 2001). A grande maioria das vezes, os grupos de trabalho eram heterogéneos, principalmente nas matérias individuais, uma vez que os alunos mais hábeis ajudavam os menos hábeis. Já nos desportos coletivos intercalava entre os grupos homogéneos e os heterogéneos, pois era necessário manter os alunos motivados nas situações de jogo, e manter os exercícios desafiantes e com alguma competição sendo que, por vezes, com a utilização de grupos homogéneos isso não era possível.

A diferenciação do ensino foi um aspeto que melhorei consideravelmente ao longo do ano. Contudo, considero que a individualização do ensino é um parâmetro sempre passível de ser melhorado, pois quanto maior for a nossa experiência de lecionação, melhor vamos saber intervir, garantindo a diferenciação do ensino e respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Por fim, gostaria apenas de salientar a minha capacidade de adaptação no decurso da aula como sendo um dos meus pontos fortes ao nível da gestão das aulas. Durante as aulas tive a capacidade e a facilidade de alterar as tarefas quando estas não se encontravam ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos. Estes ajustamentos envolveram uma gestão de tempo e de tarefas fora do planeado, no entanto, penso que estas foram, na grande maioria das vezes, bem conseguidas. Considero que estas adaptações são benéficas quando bem justificadas e com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Após superadas as dificuldades relativas à dimensão organização foram colmatadas as lacunas no capítulo da instrução. Tal como refere Onofre (1996), estas deverão ser abordadas antes das dificuldades associadas à remediação da indisciplina ou à promoção de um clima relacional positivo.

A instrução é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, importa distinguir os momentos essenciais de transmissão de informação no contexto de aula, sendo estes: instrução inicial; apresentação das tarefas e *feedback* durante as tarefas; e balanço final (Siedentop, 1991).

Relativamente à instrução inicial penso que esta competência foi adquirida logo desde cedo. No início da aula conseguia captar a atenção dos alunos, e transmitir as informações importantes para o desenrolar da aula de forma clara e objetiva, tal como sugere (Siedentop, 1991). Ao longo do ano fui-me também apercebendo que a instrução inicial era um momento ideal para a transmissão da informação mais teórica, pelo que aproveitei esses momentos para introduzir os conteúdos mais teóricos relacionados com a matéria dos “Conhecimentos”. Assim, procurei também garantir e/ou valorizar os alunos que chegavam a horas à aula, bem como aproveitar o momento da aula em que os alunos estão mais predispostos à atenção do professor.

No desenrolar da aula, os alunos compreendiam bem as tarefas, sem suscitarem muitas dúvidas, e realizando-as da forma pretendida. Na apresentação das tarefas tinha sempre especial atenção à clarificação dos objetivos e componentes críticas das mesmas, recorrendo à demonstração sempre que necessário, tal como é sugerido por (Siedentop,

1991). O estudo prévio e a experiência que adquiri na leção das matérias foram cruciais para que este objetivo fosse cumprido. Também o facto de os alunos terem rapidamente ficado rotinados com a forma de organização das aulas e das tarefas também facilitou este processo.

Para além de ser essencial apresentar as tarefas de forma clara e objetiva é igualmente importante acompanhar os alunos durante a mesma, através da utilização do *feedback*. O *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo como objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Rosado & Mesquita, 2011).

Inicialmente temos a tendência de centrar o ensino em nós (professores), pois queremos que a aula se desenrole conforme planeado, conseguindo realizar as tarefas que nos propusemos, com os alunos empenhados na tarefa, e sem comportamentos de indisciplina. Quando tal acontece acabamos por nos esquecer que o mais importante é a aprendizagem dos nossos alunos, e que para isso tem de existir *feedback* (Fuller, 1969).

De aula para aula fui melhorando o meu *feedback*, tornando-o mais variado e menos avaliativo. O estudo prévio e a experiência que fui adquirindo na leção das matérias foram cruciais para que este objetivo fosse cumprido. Ao longo do tempo fui-me sentindo cada vez mais confortável com as matérias, pelo que o meu *feedback* foi-se tornando mais pertinente e eficaz. Para além disso, utilizava o *feedback* à distância, e fechava o ciclo de *feedback* na grande maioria das vezes, indo assim ao encontro do que sugere (Rosado & Mesquita, 2011). Senti também que o meu *feedback*, mesmo que não tivesse efeito em termos motores, tinha efeito ao nível do empenho e da motivação dos alunos nas tarefas. À medida que fui conhecendo melhor a turma fui-me apercebendo que devemos dar *feedback* atendendo, não só as competências motoras que os alunos apresentam, mas também às suas características pessoais. O mesmo *feedback* pode ter diferentes efeitos nos alunos, pelo que temos de saber avaliar a situação e procurar adequar o *feedback*. Considero que este foi um dos meus pontos fortes, no sentido em que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos, e que estes correspondiam positivamente ao meu *feedback*.

Ao longo do ano fui alertada, pelo meu orientador, para o facto de dever focar o meu *feedback* nos alunos com mais dificuldades. De facto, não tinha noção dessa necessidade, pois considero que o *feedback* é um momento de contacto com o aluno e que, para além de ter como objetivo proporcionar aprendizagens, também tem o objetivo de os motivar e mantê-los focados na tarefa. Ao centrar o meu *feedback* nos alunos com mais dificuldades tive receio de não dar atenção aos outros alunos, e que por isso esses perdessem a motivação e

começassem a apresentar comportamentos fora da tarefa. De facto, a partir do momento que tive esta preocupação, senti que os alunos com mais dificuldades progrediram mais rapidamente nas suas aprendizagens, sendo que um dos aspetos que ajudou a concretização deste objetivo foi a utilização de alunos como agentes de ensino. Por outro lado, percebi que os alunos a quem não dava tanto *feedback* se mantinham empenhados na tarefa, caso esta estivesse bem construída e adaptada às suas necessidades.

Em suma, considero que o *feedback* é um dos aspetos de maior influência na aprendizagem dos nossos alunos, e que apresentei melhorias significativas neste parâmetro ao longo do ano. No entanto, acredito que o *feedback* é outro parâmetro sempre passível de ser melhorado, pois quanto mais experiência de lecionação tivermos, melhor vamos saber intervir e garantir aprendizagens nos nossos alunos.

Por fim, e relativamente ao balanço final de aula, este foi um dos aspetos que melhorei consideravelmente ao longo do ano. O encerramento da sessão é outro momento privilegiado para a transmissão de informação. Contudo, e tal como destaca (Arends, 1995), o final da aula é um tempo instável, não só porque os alunos se preparam já para a saída mas, também, por vezes, porque o professor está com pressa para completar a lição por já ter ultrapassado o tempo atribuído. Tal se verificou com a minha turma. Inicialmente, o balanço final de aula era realizado de forma muito apressada pois, devido ao entusiasmo dos alunos em aula, tinha tendência a acabá-la em cima da hora, não disponibilizando tempo suficiente para realizar um balanço cuidado. No entanto, esta dificuldade foi ultrapassada rapidamente, tendo tido uma especial atenção à gestão do tempo, de forma a realizar um balanço cuidado no final da aula.

Onofre (1996) afirma que quando são garantidas a qualidade da instrução e de organização de uma aula, muitos dos problemas associados à indisciplina e ao clima de aula são resolvidos. Também (Rosado & Mesquita, 2011) afirmam que assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem da aula. Tal se verificou com a minha turma. Desde início procurei estabelecer regras de funcionamento, às quais os alunos corresponderam positivamente. A turma também apresentava um comportamento exemplar, não tendo sido necessário intervir muito na remediação de comportamentos inapropriados porque estes eram praticamente inexistentes. Contudo, procurei sempre manter uma postura de prevenção desses mesmos comportamentos, não facilitando o incumprimento das regras estabelecidas.

Por outro lado, um dos objetivos a que me propus foi criar, desde cedo, um bom clima de aula, procurando conhecer os alunos e ir ao encontro das suas motivações e necessidades. Esse objetivo foi cumprido, e desde logo, criei uma boa relação professor-alunos. A relação dentro da própria turma (aluno-aluno) também era muito positiva, o que também facilitou o meu relacionamento com a turma. Para além disso, a turma era disciplinada e motivada para a disciplina, incrementando o bom clima de aula. Tendo em conta que esta era uma turma de 12ºano considero ainda mais importante esta competência, pois acredito que um dos objetivos primordiais neste tipo de turmas já não é tanto a evolução nas aprendizagens, mas sim a motivação, interesse e gosto pela prática de atividade física, para que no futuro adquiram e/ou mantenham hábitos de vida saudáveis.

A questão motivacional revelou-se ainda mais importante nesta turma pelo facto de esta apresentar um número elevado de raparigas, e também da classificação da disciplina não contar para a média de acesso ao ensino superior. Assim, em alguns momentos do ano foi necessário trabalhar e ter uma especial atenção a esta questão, pelo que senti a necessidade constante de criar tarefas diferentes e estimulantes para cativar os alunos. Uma das estratégias criadas foi a utilização de matérias, jogos e exercícios alternativos. Todas essas tarefas estavam relacionadas com a EF, e concorriam para objetivos relacionados com a mesma. Esta estratégia resultou muito bem, pois para além de serem matérias novas e diferentes, proporcionavam desafio e competição.

Outro aspeto que contribuiu para a motivação dos alunos foi a estratégia utilizada no trabalho das áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos. Ao longo do ano, fui-me apercebendo da preocupação que alguns alunos tinham com a prática de exercício físico fora da escola, e com a manutenção de hábitos de vida saudáveis no futuro. Assim, vi uma oportunidade de aprofundar o trabalho na área da Aptidão Física e dos Conhecimentos, procurando estabelecer uma ligação entre as duas. Ao longo do ano foram abordados diversos conteúdos teóricos acerca da prática de atividade física e do treino, e ao mesmo tempo esses conteúdos foram postos em prática através de várias tarefas, como foi o caso da “Tabata”. Esta tarefa consistia num conjunto de exercícios (trabalho de várias partes do corpo), onde é definido um tempo de exercício e um tempo de pausa. O trabalho da condição física desta forma (por tempo de exercício e não por número de repetições) permitia que cada aluno trabalhasse para objetivos individuais e adaptados ao seu nível, estando assim presente a diferenciação do ensino. Os alunos evoluíram física e tecnicamente, e acima de tudo perceberam a importância da aptidão física, e aprenderam conteúdos relacionados com o treino, que lhes poderão ser úteis para o futuro enquanto cidadãos ativos e saudáveis.

Devido ao interesse que os alunos sempre apresentaram nesta vertente, no final do ano decidi promover uma aula de *Zumba*, lecionada por um professor especializado. Inicialmente esta atividade foi pensada para a turma do 12ºC, sendo que esta acabou por ser abrangida a outras turmas que mostraram interesse em participar. O feedback que obtive por parte dos alunos foi muito positivo, sendo que também foi perceptível o interesse e empenho dos mesmos durante toda a aula.

Analizadas as várias dimensões associadas à minha intervenção pedagógica na condução do ensino, importa ainda referir a importância que os processos de observação e análise da intervenção pedagógica (autoscopia e observação pedagógica) também tiveram neste âmbito.

Relativamente às autoscopias, estas permitiram-me refletir sobre as minhas ações, procurando perceber quais os meus pontos fortes e fracos, e encontrando estratégias para melhorar. Também as observações feitas pelas minhas colegas de estágio (observação interpares), bem como as constantes conversas formais e informais cumpriram para o mesmo objetivo. Por vezes, é preciso alguém “de fora” para identificar determinados comportamentos que não nos apercebemos aquando da lecionação das aulas.

Também a observação das aulas das minhas colegas constituiu um momento de aprendizagem. Ao observar essas aulas fui confrontada com diferentes realidades, o que me fez pensar como reagiria nessas mesmas situações.

### **3.2.3. Avaliação**

A avaliação constitui uma ferramenta essencial para regular todo o processo ensino-aprendizagem, podendo esta ser formativa ou sumativa. A distinção entre avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens) e avaliação sumativa (avaliação *das* aprendizagens) está essencialmente dependente dos respetivos propósitos, dos momentos em que ocorrem e das utilizações dadas à informação recolhida. A avaliação *para* as aprendizagens tem o propósito de ajudar os alunos a aprender, ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem e a informação recolhida é utilizada para regular e reorientar estes processos (Harlen, 2006; Harlen & James, 1997). Por isso, a distribuição de *feedback* e a sua natureza contínua assumem uma relevância particular. Por outro lado, a avaliação *das* aprendizagens tem o propósito fazer um balanço, uma síntese ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um determinado período de tempo de ensino. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual por natureza, ocorre, em geral, no final de um

processo e gera informações que permitem classificar e certificar os alunos (Fialho & Fernandes, 2011).

Ambas as avaliações são utilizadas na EF, e foram aplicadas por mim durante o ano letivo. Seguidamente serão apresentados alguns exemplos da aplicação das mesmas, salientando as dificuldades enfrentadas, bem como as competências alcançadas.

Logo no início do ano foi realizada a AI, onde foram utilizados instrumentos que me permitiram fazer uma avaliação holística relativamente aos níveis que os alunos apresentavam em cada uma das matérias. Este tipo de avaliação remete-nos para o conceito de avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens), visto que, o objetivo da mesma seria realizar um diagnóstico dos alunos nas várias matérias, e utilizar a informação recolhida para delinear e perspetivar o ano letivo, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental na recolha de informação relevante, para ajudar a regular e a reorientar a organização e as práticas de ensino, de forma sistemática e contínua (Zabalza, 2000). Para além disso, a pesquisa realizada nas últimas décadas tem evidenciado que as práticas deliberadas e sistemáticas de avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens) contribuem para que todos os alunos aprendam melhor, com especial relevância para os que revelam mais dificuldades (Fialho & Fernandes, 2011). Assim, a avaliação formativa é um processo que visa melhorar a aprendizagem dos alunos, assim como orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para além desta ser importante para o professor, é ainda mais importante para os alunos (Bratfische, 2003). Estes devem ter noção das suas aprendizagens, identificando as suas dificuldades e o que precisam de melhorar em cada uma das matérias. A “régua de níveis”, contruída por um anterior estagiário, contribuiu para esse objetivo (anexo 8). Através de critérios que eram fornecidos por mim, os alunos procediam à autoavaliação nas matérias que iam sendo trabalhadas em aula. Deste modo, os alunos iam tomando consciência das suas aprendizagens, percebendo o que necessitavam de fazer para evoluir.

De salientar que no início do ano a “régua de níveis” era utilizada em todas as aulas, e esta surtia efeito, pois foi uma forma dos alunos perceberem melhor os critérios de avaliação, e os objetivos e os níveis de aprendizagem de cada uma das matérias. Ao longo do tempo, fui constatando que não fazia sentido aplicar a “régua de níveis” em todas as aulas, pois a variação do nível não era significativa de aula para aula. Neste sentido, optei por utilizá-la apenas no início e no final das UE, ao mesmo tempo que realizava a introdução e o balanço das mesmas.

Para além da “régua de níveis”, em algumas matérias (ex: ginástica) foram utilizadas fichas critério e de autoavaliação, que permitiram uma avaliação mais pormenorizada da matéria. A utilização adequada da autoavaliação, permite que os alunos sejam capazes de regular as suas aprendizagens e só precisem da colaboração dos professores como recurso pontual ou esporádico (Fernandes, 2008). Tal aconteceu, por exemplo, numa aula onde foi trabalhada a matéria de Ginástica de Aparelhos, em que um aluno me informou que tinha ido a essa aula especificamente com o objetivo de realizar com sucesso e eficazmente o salto entre mãos no plinto. Ou seja, sem que fosse necessária a minha intervenção, o aluno avaliou o seu desempenho naquela matéria, identificou uma dificuldade, e definiu um objetivo e estratégia para a concretização da mesma. Posteriormente, e com apenas algum *feedback* meu, o aluno superou e alcançou o seu objetivo. Este foi um exemplo dos vários momentos em que constatei o benefício da utilização destes instrumentos de autoavaliação.

Por fim, foi desenvolvido um outro instrumento de avaliação formativa, o “relatório individual da avaliação do período” (anexo 9). Este documento teve como propósito informar os alunos e os respetivos encarregados de educação sobre a avaliação realizada na disciplina de EF. O objetivo seria dar a conhecer os pontos fortes, as dificuldades e as sugestões futuras nas diferentes áreas da disciplina (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos). Este documento revelou-se importante, pois consistia numa síntese das reais competências e potencialidades dos alunos, bem como ajudava a explicar e justificar a avaliação sumativa realizada no final dos períodos.

Relativamente à avaliação sumativa, esta constituiu uma dificuldade durante todo o ano letivo. A avaliação é um ato difícil em todas as disciplinas, porém na EF essas dificuldades acentuam-se (Bratfische, 2003). A avaliação pode assumir várias naturezas: criterial, ipsativa ou normativa. É criterial quando as aprendizagens dos alunos se analisam em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente definidos, não sendo assim comparadas com algum padrão ou norma. É ipsativa quando as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência os próprios alunos. Dito de outro modo, comparam-se os alunos consigo mesmos, tendo muitas vezes em conta aspetos tais como o esforço, o interesse e os progressos alcançados. É normativa quando compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média) ou com as aprendizagens de um dado grupo (Bratfische, 2003).

A avaliação sumativa proposta para a disciplina de EF em Portugal é de tipo criterial, visto que a avaliação é feita com base no sucesso nas áreas definidas pelo PNEF, áreas essas que estão associados a determinados níveis e critérios.



Os critérios de avaliação sumativa instituídos pela escola D. Filipa de Lencastre encontravam-se de acordo com as regras estabelecidas nos PNEF, no entanto, aquando da sua operacionalização, as classificações obtidas nem sempre foram ao encontro das minhas expectativas. De modo a aperfeiçoar esta minha lacuna, procurei discutir este tema com vários professores de EF, orientadores e inclusivamente outros estagiários. Rapidamente percebi que esta não era apenas uma dificuldade minha, e que a avaliação na EF é um tema muito discutido e que não reúne consenso na comunidade escolar. É importante questionar e refletir sobre a forma como a EF é lecionada e avaliada em Portugal, mas acima de tudo é importante respeitar as leis instituídas, de forma a que haja uma coerência na nossa profissão. Assim, e apesar de questionar algumas questões relativas a este tema, ao longo do ano fui aperfeiçoando os meus processos avaliativos indo sempre ao encontro do definido pela escola e pelo PNEF.

A pesquisa demonstra-nos que as escolas continuam a estar mais orientadas para uma avaliação *das* aprendizagens e não tanto para uma avaliação *para* as aprendizagens (Fernandes, 2008). As práticas pedagógicas têm-se centrado essencialmente na aplicação de testes e/ou exames no final de um determinado ciclo de aprendizagens, cujos resultados são normalmente traduzidos numa classificação, que pouca informação disponibiliza aos alunos sobre o que terão que melhorar e como poderão fazê-lo. Apesar de na disciplina de EF não existir um exame específico que os alunos tenham de realizar, também é recorrente a preocupação dos alunos com a classificação que obtêm na disciplina. Porém essa preocupação é meramente quantitativa, ou seja, os alunos preocupam-se com a nota, mas não com o que ela representa verdadeiramente. Deste modo, existe a necessidade de refletir e agir para mudar e melhorar práticas de avaliação que respondam às exigências curriculares e sociais dos sistemas educativos atuais (Fialho & Fernandes, 2011).

No caso específico da turma que lecionei, a classificação da disciplina de EF não contava para a média final dos alunos. Seguindo a ordem de ideias acima apresentada, este podia revelar-se um problema na minha intervenção junto da turma. De facto, em alguns momentos do ano, alguns alunos questionavam a razão pela qual se deveriam empenhar e melhorar o seu desempenho na disciplina de EF, se a classificação não contava para a média. Assim, vi uma oportunidade de mostrar aos alunos que nem sempre a classificação é o mais importante, mas sim os benefícios e as aprendizagens que podem ser proporcionados numa disciplina, neste caso a de EF.

Neste sentido, procurei sempre legitimar a disciplina de EF, mostrando os seus benefícios e importância na sua vida escolar e futura. Para além disso, estes alunos encontravam-se no último ano de escolaridade, pelo que era imprescindível transmitir-lhes a ideia de que o processo educativo desenvolvido na EF deve contribuir para que todos os alunos no final do 12º ano de escolaridade adquiram competências que lhes permitam ser cidadãos ativos e fisicamente literados, possuindo autonomia que lhes garanta uma capacidade de conhecer, escolher e praticar atividades sem necessitarem do apoio de outras pessoas. Assim, procurei em todas as minhas ações explicitar o(s) objetivo(s) do que estavam a aprender, e de que modo isso poderia ser benéfico para o seu futuro.

Apesar da classificação da disciplina de EF não contar para a média dos alunos, estes tinham de ter aprovação na mesma (10 valores). Deste modo, era importante explicar e clarificar os critérios de avaliação sumativa. Estes parâmetros foram sempre enfatizados ao longo do ano. Contudo, nem sempre foi fácil explicar e justificar aos alunos dos critérios definidos. Apesar de serem alunos de 12º ano, foi a primeira vez que a maioria destes alunos foram sujeitos a uma avaliação tão exigente, e de acordo com os PNEF.

Em suma, todas as minhas ações foram no sentido de cumprir os critérios definidos pela escola e pelo PNEF, bem como apresentar os melhores argumentos para legitimar a disciplina. As constantes conversas formais e informais, e os argumentos por mim utilizados foram surtindo efeito ao longo do ano, pelo que os alunos cumpriram sempre os critérios, desempenhando todas as tarefas que lhes foram exigidas nas três áreas de intervenção da disciplina (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos).

#### **3.2.4. Professor a Tempo Inteiro e Lecionação do Primeiro Ciclo**

A formação que adquiri na lecionação da turma do 12ºC foi muito enriquecedora. No entanto, o ensino da EF não se resume à lecionação de uma só turma. Assim, é importante salientar a importância e pertinência dos projetos de Professor a Tempo Inteiro (PTI) e de Lecionação do Primeiro Ciclo (PPC).

O PTI é um projeto integrado no estágio pedagógico, que pretende simular a vivência de um professor com carga horária completa. Durante uma semana, os estagiários têm de preencher a carga horária de um professor a tempo inteiro, incluindo a Direção de Turma, o DE, reuniões de grupo e aulas letivas.

O objetivo da concretização deste projeto centra-se na possibilidade de formação do professor estagiário, na experiência de lecionar várias turmas com diferentes características e diferentes níveis de aprendizagem, nos processos de gestão de tempo, material e de alunos que o horário completo obriga, e por último na formação e na capacidade de planeamento e condução das aulas.

A oportunidade de lecionar diversas turmas, com alunos de faixas etárias e níveis de aprendizagem diferentes, foi uma experiência muito gratificante e de um enorme desenvolvimento profissional.

Em primeiro lugar, apercebi-me das diferentes formas de trabalho e metodologias utilizadas pelos professores da escola. Existem diversas formas de trabalho, todas elas com pontos mais e menos fortes. Contudo, considero que esta excessiva divergência de metodologias de trabalho não era muito benéfica para a escola e para os alunos da escola D. Filipa de Lencastre. O facto de cada um trabalhar como considera correto, e aplicar os seus métodos de trabalho, faz com que não exista uma identidade profissional na escola. Este aspeto prejudica os alunos, pois assim é difícil existir um trabalho contínuo e progressivo de ano para ano, afetando o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos.

Em segundo lugar, senti claramente a diferença e o peso da carga horária acrescida. O que senti mais dificuldade não foi o cansaço propriamente dito, mas sim o facto de ter de gerir o tempo entre as aulas, pois os intervalos não constituíam uma pausa, mas sim a preparação da aula seguinte.

Relativamente à estrutura das aulas, procurei sempre respeitar o planeamento dos professores titulares, não deixando de lecionar as aulas segundo o meu estilo próprio. Considero que o objetivo deste projeto não seria “imitar” o professor titular, mas sim dar uma aula “minha”, respeitando minimamente o planeamento e pontos de vista dos professores titulares. Este não se revelou um problema, visto que, todos os professores se mostraram disponíveis para eu lecionar as aulas livremente e sem grandes exigências. Aliás, o contacto com os diferentes professores ao longo da semana permitiu estabelecer uma melhor relação com os mesmos.

Outro ponto que considero importante refletir está relacionado com o planeamento e a leção de turmas de diferentes ciclos/anos de escolaridade. A forma de lidar com os alunos e trabalhar as matérias no segundo ciclo é totalmente diferente do secundário. As necessidades e os contextos são muito diferentes, e enquanto professores temos de conseguir adaptar-nos. Considero que esta foi uma das minhas maiores conquistas neste projeto, visto que, me adaptei com relativa facilidade aos diferentes contextos. Para além da

boa relação professor-aluno que consegui estabelecer, consegui criar um bom clima, e prevenir e remediar comportamentos de indisciplina em todas as aulas.

A leção de turmas de segundo e terceiro ciclo proporcionou uma outra experiência, que foi a leção de aulas de 45 minutos. Ao observar as aulas da minha colega estagiária (a única que lecionava aulas de 45 min.) fiquei com a sensação de que esse tipo de aulas tinha um tempo muito escasso, e que os alunos não saíam beneficiados com isso. Após a vivência deste tipo de aulas mudei completamente a minha opinião e considero que estas aulas podem ser tão ou mais produtivas que as de 90 minutos, indo ao encontro do defendido por (Inácio et al., 2014). Pelo facto de sabermos que temos pouco tempo de aula, faz com que as tarefas tenham que estar ainda melhor desenhadas, e que as transições entre elas tenham de ser rápidas.

Por fim, gostaria de deixar um pequeno comentário relativamente à leção das matérias de Ginástica nas aulas de EF. Na escola D. Filipa de Lencastre, a leção destas matérias é pouco incentivada, seja por questões logísticas, seja pelo receio que alguns professores têm que os alunos se lesionem. No entanto, estas não são justificações aceitáveis para não se apostar no trabalho destas matérias, que tamanha importância apresentam no desenvolvimento dos alunos. A título de exemplo, relato a experiência incrivelmente positiva que tive com a “minha” turma, e com uma outra turma durante o PTI. É um facto que os alunos apresentavam poucas competências nas matérias de Ginástica, mas também é verdade que os alunos mostravam interesse e uma enorme vontade de as aprender. Assim, considero que os professores, desta e de outras escolas, devem perder o medo de lecionar as matérias de Ginástica, pois estas são extremamente importantes no desenvolvimento dos alunos, e se bem trabalhada, não constitui um risco mais elevado de segurança comparativamente com qualquer outra matéria. Aliás, se não houver um investimento nestas matérias desde as idades mais novas, torna-se difícil que os alunos consigam evoluir e atingir os objetivos definidos pelo PNEF para as idades mais avançadas. Essa aposta deve acontecer, mais precisamente, no primeiro e segundo ciclos (Sousa, 2006).

O PPC é outro projeto integrado no estágio pedagógico, que pretende proporcionar a experiência de leção de aulas de Expressão Físico-Motora a alunos de primeiro ciclo, ou seja, a alunos com idades compreendidas entre 6 e os 9 anos.

Segundo Ferro (2014), continua por cumprir a obrigatoriedade e generalização da área Educação e Expressão Físico-Motora a todos os alunos do primeiro ciclo do ensino básico. O que existe é a implementação avulsa, em algumas escolas, de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio). A garantia de acesso à

Educação e Expressão Físico-Motora é um imperativo, definido por lei, que permite aos alunos acederem a uma proposta cultural de desenvolvimento, quer no âmbito individual, quer no âmbito social, que promove o desenvolvimento global e harmonioso no domínio das atividades físicas, que garante uma formação eclética para um efeito global, multilateral e que se desenvolve num processo inclusivo, em que ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente (Departamento de Educação Básica, 1998). Sousa (2006) afirma que a efetivação da EF no primeiro ciclo do ensino básico deverá ser considerada a principal medida estruturante a adotar, porque se sabe que é nas idades correspondentes a este ciclo de ensino que se adquirem os padrões motores fundamentais para a aprendizagem das várias modalidades desportivas a realizar mais tarde. A falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis.

A lecionação deste escalão etário implicava uma abordagem diferente da que utilizava na “minha” turma de estágio. Os alunos apresentam necessidades diferentes, pelo que o próprio programa nacional é diferente dos do segundo e terceiro ciclos e secundário (Ministério de Educação, 1998).

Os conteúdos trabalhados são muito diferentes e as tarefas têm que ser adaptadas às idades e às turmas individualmente. As turmas que lecionei foram um segundo e quarto ano. Assim, procurei planear aulas que fossem ao encontro das reais necessidades destes alunos. Enquanto com os alunos de segundo ano privilegiei tarefas de “perícia e manipulação” e “deslocamentos e equilíbrios”, no quarto ano as tarefas foram mais direcionadas para os jogos pré-desportivos. Apesar desta abordagem, o que considero imprescindível nestas idades é a relação e a comunicação que temos com os alunos. Esta tem de ser clara, objetiva e adaptada, pois temos de ter em atenção que o desenvolvimento cognitivo e grau de atenção destes alunos é mais limitado. Considero esta competência um ponto forte meu, pois rapidamente consegui adaptar a linguagem e criar uma relação positiva com os alunos. Também o facto de já ter tido a experiência de lecionar estes escalões etários, mais concretamente em colónias de férias, fez com que este problema fosse superado facilmente. Tal como (Maria Martins et al., 2014) afirmam, há por parte dos estagiários, a valorização de experiências de lecionação vivenciadas num contexto externo ao da formação inicial.

Assim, em conjunto com o PTI completei a experiência de lecionar todos os ciclos de escolaridade no AEDFL, o que proporcionou uma enorme aprendizagem neste processo de formação.

### **3.3. Direção de Turma**

A Direção de Turma é uma área que está inteiramente relacionada com a turma que lecionei a disciplina de EF, razão pela qual esta temática se insere ainda neste capítulo. Para além disso, este foi um desafio que fui enfrentando e trabalhando ao mesmo tempo que me preocupava com a lecionação da “minha” turma.

O Diretor de Turma (DT) é assumido como sendo uma figura de gestão intermédia da escola, depositário de responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e à sua integração no ambiente escolar, assim como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar (Martins, 2005 cit in Clemente, 2013).

A liderança afigura-se como um fator imprescindível a considerar para o sucesso da intervenção do DT junto do seus pares, alunos e respetivas famílias. O líder escolar deve mostrar-se apto a enfrentar um clima de entropia quotidiana, no sentido de fomentar a colegialidade e a cooperação dos seus liderados, de forma a procurarem alcançar objetivos comuns e decisões possíveis (Clemente, 2013). Para além disso, para que o DT exerça as suas funções de forma eficiente, deverá possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal (Cruz, 2006 cit in Clemente, 2013). As características pessoais do DT com quem trabalhei ao longo do ano não iam totalmente ao encontro do definido anteriormente, pelo que, inicialmente, o meu trabalho na Direção de Turma foi algo atribulado. No entanto, esse problema foi sendo ultrapassado com sucesso ao longo do ano. Apesar de não concordar com algumas iniciativas do professor mantive sempre uma postura crítica, profissional e de respeito mútuo, pois rapidamente percebi que esse teria de ser o caminho para lidar com este professor. Assim, foi possível criar uma boa relação entre os dois e conseguir ter um papel interventivo em todas as questões relacionadas com a Direção de Turma.

O Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho refere as diversas funções que competem ao DT, sendo que para “coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno” é estritamente necessário realizar uma caracterização da turma. Também Favinha et al. (2012) afirma que o DT tem como função intervir na turma, e que para que tal aconteça é essencial conhecer os alunos com que estamos a lidar. Neste sentido, logo no início do ano foi realizado um estudo de turma. A realização deste estudo, já referenciado anteriormente no capítulo “Caraterização da Turma”,

foi muito útil na caracterização dos alunos e na identificação de possíveis problemas. Através do estudo foi possível realizar uma descrição demográfica, sociográfica e sociométrica, para além de outros aspetos de cariz psicológico dos alunos, incluindo os seus gostos e preocupações com o futuro profissional.

Os resultados obtidos revelaram que a turma do 12ºC era muito acolhedora, disciplinada e empenhada. Todos os alunos pareciam bem integrados na turma, e as relações interpessoais também se revelavam muito positivas, não se verificando problemas de socialização entre os alunos. O ambiente familiar destes alunos também pareceu muito tranquilo, não se evidenciando problemas que pudessem ter repercussões no comportamento dos alunos na escola. Relativamente às habilitações literárias, dos pais destes alunos, pude concluir que estas se encontravam acima da média, visto que, a grande maioria possuía um mestrado. Estes dados fazem crer que o estatuto socioeconómico destes alunos também deveria ser acima da média, facto que parece ser transversal a grande parte dos alunos da escola D. Filipa de Lencastre (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011).

A questão que evidenciou maior preocupação no estudo realizado prendia-se com o futuro profissional dos alunos. De salientar que a turma em questão frequentava o último ano de escolaridade, pelo que a sua maior preocupação, e também dos seus familiares mais próximos, se prendia com o ingresso no ensino superior. Os exames nacionais, a média de secundário, e o curso que pretendiam ingressar foram as preocupações mais evidenciadas, sendo por isso alvo de intervenção e acompanhamento ao longo do ano.

O DT afigura-se como orientador, cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998 cit in Clemente, 2013). A preocupação dos alunos com o seu futuro profissional foi abordada em vários momentos do ano letivo. Nas reuniões com os encarregados de educação, este era sempre um tópico de discussão. Alguns alunos foram incentivados a realizar testes psicotécnicos, para que pudessem ficar melhor esclarecidos acerca dos seus interesses e potencialidades. Para além disso, foram vários os momentos de conversas formais e informais entre mim e os alunos. Desde cedo estabeleci uma boa relação com os alunos, pelo que era bastante comum os alunos abordarem este e outros assuntos comigo. Também o facto de ser uma professora de idade mais jovem pareceu-me ser um aspeto preponderante na confiança que os alunos depositavam em mim na discussão deste e outros temas. De salientar o caso específico de dois alunos da turma que ao longo do ano

mostraram interesse no curso de Ciências de Desporto da Faculdade de Motricidade Humana. Atendendo que essa era a minha área de especialização procurei prestar um acompanhamento mais próximo a esses dois alunos.

Atender às necessidades da turma, e de cada um dos alunos individualmente, é uma das funções do DT. Contudo, existem outras tarefas e burocracias inerentes à atividade de Direção de Turma, como é o caso da utilização da plataforma Inovar, as reuniões de Conselho de Turma e dos Encarregados de Educação, a elaboração de atas e o desenvolvimento e integração de projetos que estabeleçam uma relação entre a escola e a comunidade.

A plataforma Inovar é um programa informático que apresenta inúmeras funcionalidades e que facilita alguns aspetos mais burocráticos, como a elaboração dos sumários, a marcação e justificação de faltas, e a atribuição de classificações finais de período. A plataforma era muito intuitiva, pelo que a adaptação e utilização da mesma foi muito simples e rápida.

A marcação e justificação das faltas na plataforma era simples, contudo este foi o tema mais discutido e criticado ao longo do ano, visto que o DT era da opinião que as faltas numa turma de 12ºano não seriam um aspeto muito relevante, ainda para mais sendo esta uma turma pacata e disciplinada. Tal originou que um dos meus maiores problemas ao longo do ano fossem a assiduidade e pontualidade. Sempre mostrei o meu descontentamento com esta decisão, e dentro das minhas limitações impus a minha convicção, marcando sempre as faltas. Inclusivamente fui abordada por alguns encarregados de educação, que me incentivaram a continuar com esta minha atitude.

A justificação das faltas é um procedimento que o DT deve desempenhar com recurso à plataforma do Inovar. Para a justificação de faltas, os alunos e os seus encarregados de educação têm duas opções para realizar a sua justificação. A primeira através de uma ficha de justificação feita pela escola e vendida na reprografia. E a segunda através de um documento médico que comprove que determinado aluno teve uma consulta ou algo do género, naquele dia e àquela hora. Para além da marcação de faltas é também importante ser criterioso relativamente à justificação das mesmas. À exceção do atestado médico, devemos analisar convenientemente as justificações dos alunos, de modo a que estas não sejam recorrentes, nem falaciosas.

A presença em reuniões e a elaboração das atas referentes às mesmas foram outras atividades que desenvolvi e aprendi no período de estágio. As reuniões com os encarregados de educação têm como propósito realizar um balanço e transmitir informações aos encarregados de educação sobre o percurso dos seus educandos ao longo do ano letivo.



Para isso, o DT deve ter experiência, motivação, competência, organização, ser dotado de capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos e promover a aproximação entre a escola e a família (Favinha et al., 2012) Para além disso, é também essencial saber liderar uma reunião deste tipo, e acima de tudo saber como transmitir e partilhar informação aos encarregados de educação. Neste sentido, sempre que o DT me dava liberdade para intervir, procurava aproveitar esses momentos da melhor forma. Os temas que privilegiava estavam relacionados com a pontualidade e assiduidade, o futuro profissional dos alunos, e a legitimação da EF. De salientar que muitos pais defendiam que a disciplina de EF deveria ser entendida como qualquer outra, e que, por isso, a sua classificação deveria contar para a média de ingresso ao ensino superior.

Cruz (2006, cit in Clemente 2013), afirma que a comunicação e relação interpessoal são das competências mais importantes que um DT deve possuir. Acredito que este foi um dos meus pontos fortes, pois consegui que valorizassem sempre a minha opinião e aceitassem a minha atitude interventiva e crítica nas reuniões. Assim, a minha relação com os encarregados de educação foi sempre muito positiva, sendo recorrente no final das reuniões os pais dirigirem-se a mim para discutir questões específicas. Esse aspeto foi aproveitado ao máximo, visto que ao longo do ano não foram incentivadas, nem solicitadas reuniões individuais com os encarregados de educação. Assim, aproveitei esses momentos para discutir com os pais algum assunto que sentisse necessidade.

As reuniões de Conselho de Turma têm como propósito reunir os professores das várias disciplinas e discutir os temas associados à mesma. Devido aos escassos problemas evidenciados na turma, estas reuniões resumiram-se essencialmente a momentos de atribuição de notas de final de período, e discussão de alguns casos mais críticos. Nesses momentos tive a oportunidade de aprender todos os procedimentos associados a uma reunião de Conselho de Turma, desde a discussão dos vários assuntos à elaboração das atas. Em todas as reuniões procurei ter uma atitude interventiva e crítica, como também procurei criar uma boa relação com todos os professores. Desde início fui bem-recebida pelos professores das várias disciplinas, sendo integrada e respeitada como de outro professor se tratasse. Este aspeto permitiu que a minha relação com os professores fosse muito positiva.

Por fim, a elaboração das atas foi também uma experiência adquirida com sucesso. Para além da realização de atas das reuniões de Conselho de Turma tive também a oportunidade de integrar a equipa de revisões das atas de final de período. Esta foi uma experiência benéfica, pois permitiu-me perceber o que é feito nesse âmbito, e também estabelecer uma relação com uma série de outros professores que não conhecia até então.

Esta experiência foi muito enriquecedora, pois fiquei a conhecer melhor a comunidade escolar, bem como foi possível trocar experiências e ideias sobre várias temáticas relacionadas com o ensino.

O facto de a turma ser participativa, empenhada e disciplinada favoreceu a participação da mesma em vários projetos organizados pela escola e em visitas de estudo. O “Filipa Solidário” é um projeto desenvolvido pela escola, no qual a minha turma participou ativamente. Neste projeto destaco a minha participação no Banco Alimentar realizado em novembro de 2016, onde participei como chefe de equipa na recolha dos alimentos num supermercado. Este projeto foi bastante importante para melhorar a minha relação com os alunos. Estas ações foram mais uma oportunidade de contacto com os alunos, de conhecer as suas dinâmicas e interesses, tanto a nível escolar como profissional e, de certa forma, contribuir para melhorar a relação professor-aluno.

A turma participou em inúmeras visitas de estudo ao longo do ano, pelo que tomei a iniciativa de organizar duas visitas de estudo no âmbito da disciplina de EF. Contudo, estas não chegaram a ser concretizadas. Os alunos sempre mostraram interesse em participar nas visitas de estudo propostas, no entanto no momento de entrega das devidas autorizações muitos alunos não as apresentaram, alegando que já tinham programadas muitas visitas de estudo, e que teriam de despende muito dinheiro com as mesmas. O facto de ter agendado as visitas de estudo para o terceiro período pode estar na origem da fraca adesão por parte dos alunos. Apesar de tudo, não me arrependo de ter despendido tempo na preparação destas visitas, pois assim aprendi todas as burocracias associadas às mesmas, como a aprovação da visita por parte da direção, a elaboração das autorizações aos encarregados de educação e dos seguros escolares.

Como se pode constatar foram várias as atividades que participei, desenvolvi e aprendi no âmbito da Direção de Turma. Contudo, gostaria de fazer referência a um aspeto que também contribuiu significativamente para as minhas aprendizagens nesta área, que foi o acompanhamento próximo, mas não interventivo, na Direção de Turma de uma das minhas colegas de estágio. Devido à minha discreta relação com o DT, e apercebendo-me que, ao contrário da turma dessa minha colega, a minha turma não iria apresentar grandes problemas ao nível da disciplina, familiares e académicos, vi uma oportunidade de aprender um pouco mais acompanhando também essa Direção de Turma.



#### 4. Treinador de Desporto Escolar

Uma outra área de formação do estágio pedagógico é o DE, sendo que o objetivo passa por acompanhar de forma ativa, durante um ano letivo, uma modalidade que a escola ofereça. Na escola D. Filipa de Lencastre, o DE tem início logo no início do ano letivo, pelo que desde essa data que acompanhei a modalidade que escolhi. Contudo, e apesar da minha intervenção ativa durante o primeiro período, a minha ação no DE tornou-se mais preponderante no segundo período. Desta forma, o DE constituiu o maior desafio do estágio pedagógico durante esse período do ano.

O Desporto constitui um dos fenómenos sociais com maior impacto no nosso tempo, e a sua prática, corretamente desenvolvida, representa uma importante fonte de valorização das pessoas e da sua qualidade de vida (Ministério de Educação, 2003). A escola constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento de uma oferta de formação desportiva a toda a população. Assim, o Desporto na escola deve ser abordado numa dupla vertente: como meio de formação e educação psico-motora (ex: EF), e como prolongamento para a prática desportiva de competição (ex: DE). Ambas são socialmente importantes e devem merecer a atenção, reconhecimento e suporte dos poderes públicos instituídos (Santos, 2015).

O DE abrange os alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, e baseia-se num princípio de participação facultativo e vocacional, específico numa determinada modalidade desportiva, visando o desenvolvimento da aptidão atlética e da cultura desportiva:

*“Pretende-se criar condições para o alargamento gradual da oferta de atividades físicas e desportivas, de caráter formal e não formal, a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória”*

*(Ministério da Educação e Ciência, 2013)*

Estas atividades desenvolvem-se num regime de liberdade de participação e de escolha por parte de cada escola e de cada aluno, devendo estar enquadradas no projeto educativo e integradas no plano de atividades do agrupamento/escola (Ferro, 2014). De salientar que esta poderá constituir a principal possibilidade para a maioria dos nossos jovens poderem participar em quadros competitivos de forma regular (Ministério de Educação, 2003).

Segundo o Documento Orientador do Desenvolvimento do DE (2003), as três grandes finalidades do DE são:

1. A Promoção da Saúde. *Considera-se que as práticas de atividades desportivas escolares podem constituir-se como um fator determinante de influência na melhoria da saúde das crianças e jovens alunos, contribuindo decisivamente para a aquisição de hábitos de vida ativa e estilos de vida saudável, ao longo da vida.*

2. O Desenvolvimento da Cidadania, *visando promover a integração dos alunos na sociedade, no respeito pelos seus princípios, leis e valores, em autonomia. É indiscutível o elevadíssimo potencial de socialização que a prática dos jogos desportivos encerra, pela possibilidade de expressão de sentimentos de emoção, prazer e risco controlado; de adoção de comportamentos autonomia, responsabilidade e sentido crítico; de criação de ambientes de comunicação e de cooperação, no sentido do desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença a um grupo.*

3. A Formação de Candidatos a Bons Praticantes de Desporto. *Quer isto dizer, possibilitar boas práticas desportivas a todos os alunos que, pelas mais diversas razões, queiram começar a praticar DE e, mais ainda, criando condições para que todos aqueles que pretendam aperfeiçoar as suas competências desportivas e, posteriormente, desejem especializar-se, tenham mais possibilidades de o conseguir.*

*(Documento Orientador do Desenvolvimento do DE, 2003)*

A escola D. Filipa de Lencastre tem uma forte participação no DE, respeitando o que foi enunciado anteriormente. O vasto leque de modalidades que o AEDFL oferece permite que os alunos tenham oportunidade de praticar um desporto pelo qual sintam interesse, podendo assim experienciar o treino e participar em quadros competitivos da modalidade.

A modalidade pela qual optei foi o Voleibol. A escolha da mesma prendeu-se com o facto de não ter grande experiência como treinadora na modalidade, apesar de gostar bastante da mesma. Para além disso era uma das modalidades mais requisitadas da escola. Por todos estes fatores encontrava-me muito motivada para agarrar este desafio.

O acompanhamento e intervenção no DE foi orientado pela professora responsável pela gestão núcleo. Essa professora era responsável por dois escalões, Infantis B e Juvenis, ambos do sexo masculino. A forma de trabalho e lecionação dos treinos era bastante diferente nos dois escalões, pelo que, optei por acompanhar as duas equipas, para assim adquirir ainda mais conhecimento sobre o treino da modalidade. O estágio pedagógico apenas obriga o acompanhamento e um escalão competitivo, assim, apesar de acompanhar os dois escalões, acordei com a professora que teria uma ação mais preponderante no escalão de Infantis B, pelo que foi nesse escalão que elaborei o planeamento anual e foquei a minha atenção e intervenção.

A ação de divulgação foi a primeira tarefa que realizei e, na minha opinião, penso que foi uma das tarefas mais importantes, pois um núcleo de DE só funciona se tivermos alunos, e esses alunos só participam se forem cativados e incentivados para tal. Esta modalidade de DE era das mais requeridas pelos alunos, contudo o número de alunos que aderiram à mesma superou as expectativas. Pela primeira vez, a professora teve de inscrever três equipas do escalão de Infantis B. Este revelou-se um aspeto muito positivo, contudo tínhamos de conseguir oferecer condições de treino a todos os alunos, e evitar a sua desistência, pois isso podia implicar faltas de comparência nos torneios. Importa também salientar a importância da presença de estagiários nas escolas pois, tal como afirmou a professora responsável, só seria possível inscrever tantas equipas devido à minha presença e ajuda que iria proporcionar, quer nos treinos, quer na competição.

Tal como foi referido anteriormente, ao longo do ano letivo, acompanhei dois escalões de Voleibol Masculino (Infantis B e Juvenis), tendo sido o meu foco a equipa de Infantis B. Deste modo, a equipa de Infantis B era composta por 28 alunos (do 6º e 7º anos). A média de alunos por treino rondavam os 25/30 alunos, sendo que alguns deles poderiam pertencer ao escalão de Juvenis, pois por questões de incompatibilidade de horários foi permitida a presença de Juvenis nos treinos de Infantis B, e vice-versa. Esta foi a solução encontrada para que todos os alunos tivessem oportunidade de integrar o DE, contudo este era um aspeto com o qual a professora responsável não se encontrava totalmente satisfeita. É necessário que as escolas, através das suas direções, garantam condições de funcionamento adequadas aos objetivos do DE. A organização de horários e tempos escolares dos alunos, que promovam e favoreçam a sua participação nestas atividades é, entre outros, um exemplo de condições organizacionais, com decisão ao nível de escola, que podem manifestar a importância atribuída pelos órgãos diretivos no projeto de escola (Ferro, 2014). A presença de alunos de diferentes escalões num mesmo treino condicionava-os um pouco, sendo

necessária uma constante adaptação devido às diferenças de nível dos alunos. Contudo, encarei esta condicionante como um desafio ainda maior, podendo assim proporcionar-me ainda mais aprendizagens.

Após a definição dos horários foi tempo de conhecer os alunos e as rotinas de trabalho. Adaptei-me rapidamente, e desde o primeiro treino intervim junto dos alunos, dando *feedback* constante, e ficando responsável por um grupo de alunos quando necessário. Importa referir que a professora orientadora sempre me deu total disponibilidade para intervir, tratando-me de igual para igual perante os alunos. Assim, foi possível ganhar o respeito dos alunos, e ao mesmo tempo criar uma relação próxima com os mesmos.

O facto de ter-me sido dada total liberdade de intervenção desde o primeiro treino permitiu que evoluísse rapidamente enquanto treinadora, conseguindo assim proporcionar aprendizagens nos alunos. A minha atitude nos treinos e vontade de aprender deu confiança à professora para me deixar lecionar treinos completos logo a partir do início do segundo período, o que constituiu um voto de confiança e responsabilidade. Para além disso, aquando da tomada de decisões (planeamento; intervenção nos treinos e competições; ...), a professora preocupava-se sempre em saber a minha opinião e ponderar as minhas sugestões.

A leção dos treinos do DE decorre de um planeamento diferente do da disciplina de EF, pois os objetivos para o qual concorrem também são diferentes. Assim, não existiu um planeamento por etapas, mas sim um planeamento de treino constituído por um macrociclo com períodos bem definidos: Período Preparatório Geral; Período Preparatório Específico; Período Competitivo; e Período de Transição (Matvéiev, 1990). O Período Preparatório Geral e Específico tem como objetivo construir os alicerces da forma desportiva, ou seja, desenvolver de forma geral as capacidades motoras, melhorar os aspetos técnicos e estabelecer objetivos a atingir nas competições. O Período Competitivo sucede o período de preparação geral e específico, e é uma fase de relativa estabilização e conservação da forma desportiva, com uma predisposição ótima para a competição. Por fim, o período de Transição constitui, como o próprio nome indica, a transição para o macrociclo seguinte, que neste caso seria o ano letivo seguinte.

Nas idades com as quais trabalhei (especialmente o escalão de Infantis B), a preparação (treinos) não deve ser realizados em função das competições, pelo contrário, as competições devem ser organizadas de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças, valorizando o jovem eclético e as aprendizagens que se adequam a cada etapa de desenvolvimento. Assim, a preparação técnica constituiu uma prioridade ao longo de todo o ano letivo. Porém, a experiência competitiva não foi, de todo, descredibilizada.

No Programa do Desporto Escolar de 2013-2017 (Ministério da Educação e Ciência, 2013), o DE organiza a sua oferta desportiva em três níveis de desenvolvimento:

*Atividades de nível I - conjunto de atividades de promoção e divulgação desportiva, organizadas na comunidade dos conteúdos curriculares da disciplina de EF. São dinamizadas na componente não letiva dos docentes de EF, no âmbito da autonomia dos agrupamentos e das escolas não agrupadas.*

Apesar de não constituir alvo de análise neste capítulo, importa referir os torneios interturmas como exemplo de atividades realizadas pelo AEDFL neste nível de desenvolvimento.

*Atividades de nível II - atividades de treino regular de grupos-equipa e de competição desportiva interescolar formal de âmbito local, regional e eventualmente internacional.*

Este tipo de atividades representam a principal referência da operacionalização do DE. Os grupos/equipas do DE são organizados por escalão/género ou num escalão único e participam em competições interescolas com um nível de competitividade crescente: campeonatos locais, campeonatos regionais, campeonatos nacionais.

*Atividades de nível III – atividades de aprofundamento da prática desportiva (treino e competição) em modalidades e grupos-equipa de elevado potencial desportivo.*

Referem-se aos grupos-equipa que optam por participar em competições organizadas pelas federações das respetivas modalidades, desde que integrem alunos do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que pertence o grupo-equipa, e que não estão inscritos na federação dessa modalidade.

De forma a mostrar o bom trabalho desenvolvido por este núcleo de DE, bem como o potencial deste grupo, a equipa de Voleibol Masculino, do escalão de Infantil B, participou em atividades do nível II e III.



No primeiro período, os alunos tiveram a oportunidade de participar em dois torneios do sistema federado. A relação do DE com o sistema federado é um ponto-chave para o desenvolvimento desportivo do país. A cooperação e a complementaridade entre estes dois sistemas devem estar no centro das preocupações de todos nós. A existência de atividades de nível III no programa do DE projeta essa relação, que deverá ser aprofundada, garantindo sempre que esta cooperação nunca poderá ser desenvolvida numa perspetiva de subserviência do DE em relação ao Desporto Federado. Cumprem um mesmo objetivo - a formação desportiva - com meios e em contextos diferenciados (Ferro, 2014). Os torneios do sistema federado não constituíram o principal objetivo competitivo do ano. Contudo, estes torneios permitiram dar a conhecer aos alunos um contexto competitivo diferente, bem como constituiu mais uma experiência competitiva para a preparação dos torneios de nível II, que iríamos participar ao longo do ano. Esses sim, o nosso principal foco competitivo.

A minha participação e intervenção nos torneios foi tão elevada quanto nos treinos. A gestão dos alunos, das substituições e do *feedback* durante e após os jogos foram surgindo com naturalidade, sendo que, como era espectável, foi melhorando de torneio para torneio. O mais complicado de gerir foi mesmo o acompanhamento das três equipas, visto que estas jogavam quase sempre ao mesmo tempo.

Os resultados alcançados pelos alunos superaram as nossas expectativas. Por um lado, cumprimos o objetivo de não apresentar nenhuma falta de comparência, por outro, as três equipas alcançaram excelentes classificações, mais concretamente o primeiro, quinto e décimo lugar num total de 18 equipa inscritas.

Importa também referir a evolução positiva na relação com os pais dos alunos que se envolveram no DE. A sua presença nos torneios foi cada vez mais representativa, o que para nós (professora responsável e eu) foi um aspeto significativo. No final dos torneios tornou-se cada vez mais recorrente os pais congratularem o trabalho que tinha vindo a ser realizado ao longo do ano.

Resumidamente, a experiência de acompanhamento do DE na modalidade de Voleibol da escola D. Filipa de Lencastre constituiu uma das melhores aprendizagens e experiências do meu estágio pedagógico. Considero que tal aconteceu, não só devido à minha iniciativa e interesse em aprender e ajudar, mas também à disponibilidade, companheirismo e profissionalismo da professora orientadora.

## **5. Intervenção na Escola**

A formação do professor não se deve resumir à sua intervenção pedagógica (Onofre, 2007). O professor deve também desenvolver e/ou integrar projetos que contribuam para o desenvolvimento da escola, bem como envolver-se em estudos que concorram para a sua evolução enquanto professor.

Já foram inumerados alguns projetos de intervenção na escola dos quais fiz parte ou procurei desenvolver, como é o caso do Banco Alimentar e das visitas de estudo, respetivamente. Contudo, o estágio pedagógico requer a execução de dois projetos desenvolvidos pelo conjunto das estagiárias. Um dos projetos como objetivo de realizar uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, e o outro com o propósito de desenvolver um projeto de investigação-ação no contexto escolar (Faculdade Motricidade Humana, 2015).

No presente capítulo expõe-se o trabalho desenvolvido na construção, implementação e avaliação desses mesmos projetos. Importa referir estes projetos constituíram a última fase de formação do meu estágio (no decorrer do terceiro período), pois requereram um trabalho exaustivo de conhecimento da escola e de identificação de necessidades, de forma a que os projetos desenvolvidos fossem úteis e pertinentes.

### **5.1. Formação FITescola**

Este projeto inseriu-se no âmbito da área – Participação na Escola - do estágio pedagógico, sendo um dos seus objetivos alcançar a seguinte competência: “concebe, implementa e avalia uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.” (Faculdade Motricidade Humana, 2015). Deste modo, foi necessário realizar um estudo exploratório para identificar as reais necessidades da escola e possibilidades de intervenção.

A seleção e definição deste tema foram determinadas por diversas observações e conversas formais e informais com os professores do GEF, constatando-se que: (1) – a maioria dos professores do GEF ainda utilizava o Fitnesstgram®, não estando a par do novo programa FITescola®; (2) – os professores de EF não sabiam trabalhar com a plataforma FITescola®; (3) – ao longo do ano, muito professores procuraram obter informações sobre o FITescola® junto de nós (estagiárias).

Para fundamentar a importância desta temática fomos investigar o que a literatura referia neste âmbito. A disciplina de EF é considerada o elemento mais significativo da atividade física da escola (Groffik et al., 2016), por ser o único local onde muitos adolescentes praticam atividade física (Meyer et al., 2013). Além de promover a prática das várias atividades físicas, esta tem um papel fundamental na manutenção e aumento da aptidão física dos jovens, visto que esta é uma das áreas de avaliação da disciplina.

Neste sentido, os professores de EF têm um papel importante na promoção de um programa relacionado com a saúde (Lee, 2011). Por este motivo, um contexto curricular que promova a atividade física como uma medida de saúde pública é determinante para a eficácia de um professor de EF (McKenzie & Lounsbery, 2013), porque professores eficazes promovem um compromisso com a atividade física fora do tempo de aulas (McKenzie et al., 2006).

Assim, torna-se importante que os professores conheçam e dominem as ferramentas inerentes à melhoria da aptidão física e da promoção de um estilo ativo e saudável. Para tal, é necessário estarem atualizados sobre as novas ferramentas que são utilizadas como estratégia para melhorar o nível de aptidão física dos alunos. Uma vez que o FITescolas® é a plataforma instituída legalmente para promover e avaliar a aptidão física dos alunos na disciplina de EF, e existiu interesse da parte do GEF para instituir este programa, acreditámos que esta seria uma formação pertinente a realizar.

Este projeto teve como principal objetivo proporcionar uma pequena formação sobre a plataforma FITescola®, no sentido de ajudar os professores do GEF a utilizá-la no futuro e a servirem-se das vantagens educativas que esta mesma proporciona.

Quanto ao processo de consecução do projeto foi necessário percorrer várias etapas, entre as quais ter acesso aos códigos de acesso à plataforma de todos os professores. Esta foi uma tarefa difícil, mas que ultrapassámos com êxito, permitindo que no momento da formação não existissem problemas de acesso à plataforma. Neste sentido, consideramos que esforço preconizado foi fundamental para que o projeto decorresse conforme o planeado. Sublinha-se ainda mais este esforço, pois não deveria ter sido responsabilidade das professoras estagiárias a obtenção dos códigos de acesso dos professores.

Relativamente à sessão de apresentação, consideramos que o balanço geral é positivo. Antes da sessão garantimos que todos os meios informáticos disponíveis estavam funcionais e colocámos a sala numa disposição favorável. À medida que os professores iam chegando auxiliámos no *login* da plataforma, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo disponível. Após todos os professores estarem todos presentes iniciámos a apresentação,

começando por referir quais os principais objetivos da mesma e como se iria organizar. Pensamos que este foi um aspeto fundamental para que a sessão decorresse como planeado, pois desta forma tentámos garantir que, durante a apresentação, fossemos interrompidas o menos possível.

Durante o decorrer da sessão utilizámos uma apresentação *PowerPoint* e o *site* oficial do FITescola®. Optámos por iniciar a sessão com um momento mais teórico fornecendo as bases da plataforma e explicando as principais alterações relativamente ao programa Fitnessgram®. Após esta explicação passámos a um momento mais prático onde explicámos, passo a passo, os procedimentos de introdução e manipulação de dados na plataforma.

Ao apresentarmos a plataforma surgiram algumas dúvidas por parte de um professor relativamente à validade e confidencialidade desta plataforma. Tentámos lidar com a situação com o maior respeito e cordialidade possível, no entanto esta intervenção consumiu o tempo que estaria reservado para a parte final da sessão, onde os professores utilizariam a plataforma de uma forma mais autónoma, esclarecendo as suas dúvidas. Consideramos que a apresentação correu bastante bem e que os professores se demonstraram bastante motivados e interessados. Contudo, somos da opinião que estes não conseguiram usufruir ao máximo das informações fornecidas, devido ao tempo despendido na intervenção de um dos professores do GEF.

Resumidamente, o grupo de estágio e os professores envolvidos na formação consideraram que esta teve enorme pertinência (facto confirmado pelos questionários aplicados no final da formação (anexo 10)), e que os professores se mostraram interessados e interventivos durante toda a sessão de apresentação. Apesar de alguns professores não concordarem com alguns procedimentos definidos nos PNEF para a área da aptidão física, o que tem consequências na pertinência ou não do uso da plataforma, esperamos que no futuro possam haver progressos na implementação e uso conjunto da plataforma por parte dos professores do GEF. Para tal consideramos que tem de continuar a haver uma aposta neste âmbito, que muito provavelmente terá de ser levada a cabo pelos estagiários do ano letivo seguinte.

## **5.2. Trabalho Colaborativo no Grupo de Educação Física**

A Investigação e Inovação Pedagógica constituem uma área do estágio pedagógico onde se privilegia o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, de forma

a favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional (Faculdade Motricidade Humana, 2015).

O primeiro passo para a consecução de um projeto neste âmbito seria identificar um problema/necessidade de investigação no contexto escolar do AEDFL (fase de exploração). Inicialmente surgiram várias ideias para desenvolver um projeto de investigação-ação no AEDFL, contudo, fomos aconselhadas a optar pela ideia que dava seguimento ao trabalho desenvolvido pelos estagiários do ano transato. Uma das conclusões desse projeto indicava uma lacuna ao nível do TC entre os professores da escola D. Filipa de Lencastre, onde se constatou que este era quase inexistente. Nesta ordem de ideias fomos explorar, especificamente no GEF do AEDFL, o que era feito neste âmbito.

Ao observar o horário semanal dos professores do GEF verificámos a existência de uma hora específica para TC, pelo que questionámos os professores sobre o trabalho que era realizado nesse tempo. Através de observações e conversas formais e informais com os mesmos percebemos que o horário de TC parecia não ser utilizado para o fim a que se destinava. Porém, os professores do GEF, quando abordados sobre a temática do TC, demonstravam que este tipo de trabalho seria importante no seio do grupo. Todavia, também constatámos que pareciam existir diferentes perceções sobre o conceito de TC e sobre o que deveria ser feito nesse âmbito.

Após esta fase de exploração, foi necessário realizar uma pesquisa e revisão bibliográfica sobre os temas em pesquisa, obtendo algumas conclusões importantes. A investigação realizada no âmbito da EF apresenta evidências de que o trabalho coletivo como Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) proporciona oportunidades de enriquecimento dos professores, mas também dos alunos (Lima, 2003). As CAP assemelham-se a um conceito designado de Comunidades de Prática que se entende por um grupo de pessoas que partilham uma mesma preocupação e aprendem a agir melhor, interagindo regularmente uns com os outros (Wenger, 2010). Como mencionado, as CAP assemelham-se a este conceito, contudo focam-se, sobretudo, no contexto de ensino escolar podendo estas ser compostas por cinco dimensões: Liderança Partilhada; Visões partilhadas; Prática partilhada; Aprendizagem coletiva; Condições de suporte. Neste sentido, o TC surge ligado ao conceito de CAP, na medida em que, se define como um conjunto de pessoas que partilham tomada de decisões e são responsáveis pela qualidade do que é produzido, conforme as suas possibilidades e interesses (Costa, 2014; Damiani, 2008). Lima (2003) refere mesmo, que o TC é uma das chaves para o progresso e desenvolvimento profissional.

Definido o conceito de TC, importa sublinhar as vantagens que este proporciona no seio de um grupo, como é o caso do contexto escolar. Segundo Goddard et al., (2007) existe uma relação positiva entre o TC e a prática de ensino do professor, os níveis de confiança entre os professores (Damiani, 2008) e o nível de desenvolvimento dos alunos. Além disso, a colaboração incentiva os professores a irem além da dependência das suas próprias memórias e experiências com o ensino (Levine & Marcus, 2010). O TC entre professores é também um fator que potencializa e enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas (Damiani, 2008). Salienta-se o facto de que os professores devem evitar o isolamento e que, através do TC, este fator diminui. Ainda são mencionados como benefícios um aumento do compromisso, da eficácia do ensino e uma melhoria da relação com o grupo de professores (Lima, 2003). Contudo, a inexistência de TC pode estar associada a vários constrangimentos como, por exemplo, a partilha de experiências e conhecimentos entre apenas alguns elementos do grupo, mais interesse pessoal do que na troca de experiências (visão egoísta), competição entre elementos do grupo e a falta de interesses comuns (Moura, 2009). A falta de vontade dos professores para assumir riscos pessoais, sobretudo os que trabalham isolados por muitos anos, também parece ser uma das razões para os baixos níveis de colaboração (Levine & Marcus, 2010).

Além dos benefícios e constrangimentos apresentados, Ronfeldt et al., (2015) referem que os professores com mais experiência demonstram menos TC e com menor qualidade, ao passo que, professores que se envolvem em TC são professores com mais qualidade. O mesmo autor afirma que as características da escola também são um fator a considerar na forma como os professores trabalham e interagem, concluindo que existe mais TC em escolas pequenas, com uma liderança forte e onde existe confiança entre os professores.

Desta forma, verifica-se que a existência de TC proporciona inúmeros benefícios à prática docente e, consequentemente, aos alunos, pois um dos objetivos dos professores passa por levar os seus alunos a alcançar o sucesso. Mas, para que tal aconteça, é necessário criar um espaço de confiança e partilha no grupo onde se pretende realizar este tipo de trabalho. Neste sentido, torna-se importante compreender as perceções que os professores têm sobre o que é o TC e que estratégias são consideradas válidas para incutir este tipo de trabalho no grupo. Assim surgiu a nossa pergunta de partida:

*“Estará a falta de TC relacionada com as perceções que os professores do GEF do AEDFL têm sobre o TC?”*

A metodologia do estudo teve como base uma entrevista semiestruturada, construída pelas estagiárias (anexo 11). Sabíamos que a aplicação de entrevistas semiabertas seria um método mais trabalhoso, e com o qual nunca tínhamos trabalhado. No entanto, decidimos arriscar, pois considerámos que esse seria o método mais correto e eficaz para o estudo que levávamos a cabo. Na minha opinião é imprescindível recolher o máximo de informações e opiniões junto dos intervenientes (professores), para que possam ser retiradas conclusões válidas e sejam feitas propostas exequíveis.

Após a construção da entrevista, esta foi testada e analisada por um professor perito, e seguidamente aplicada a todos os professores do GEF (n=14). As entrevistas foram dirigidas pelas estagiárias e gravadas em áudio, sob o regime de confidencialidade e anonimato. Posteriormente, estas foram transcritas e analisadas de forma rigorosa. Apesar de nunca termos trabalhado com entrevistas semiabertas consideramos que o trabalho realizado foi muito positivo, superando as nossas próprias expectativas. Com apenas algum feedback do nosso orientador realizámos com rigor todas as fases do estudo (construção e validação da entrevista; aplicação das entrevistas; tratamento de dados; apresentação dos resultados).

O tratamento dos dados foi realizado com base numa análise de conteúdo indutiva, com categorias criadas depois da análise do conteúdo das entrevistas. As categorias que daí surgiram foram: “Definição de TC”; “Importância do TC”; “Existência de TC”; “Constrangimentos”; “Facilitadores”; “Experiências”; e “Propostas”.

Os professores do GEF do AEDFL apresentaram respostas muito idênticas aquando da “Definição de TC”. Os professores definiram TC como sendo “duas ou mais pessoas a colaborarem para atingir um fim comum”; “TC com objetivo de desenvolver o grupo”; “partilha e troca de ideias e experiências”. Desta forma, foram ao encontro de Wenger (2010) que define TC como um grupo de pessoas que partilham uma mesma preocupação e aprendem a agir melhor, interagindo regularmente uns com os outros.

Relativamente à “Importância do TC”, os professores referiram que este era “importante”, “fundamental” e “essencial”. De facto, são várias as vantagens que o TC oferece, tanto para os professores como para os alunos (Goddard et al., 2007). Apesar da importância e vantagens que o TC parece oferecer, os professores quando questionados acerca da “existência de TC” no GEF do AEDFL, afirmaram que este existe, mas que “é informal”, “não é muito estruturado”, e existe “com base na necessidade e iniciativa própria”.

Assim, importa perceber os “Constrangimentos” e “Facilitadores” que podiam justificar esta falta de TC. Os professores apontaram o estado do ensino português, a carga horária excessiva dos professores, e as características pessoais e comportamentais dos professores

do GEF como sendo os principais constrangimentos para o pouco TC desenvolvido no grupo. Por outro lado, as características da escola/contexto e dos alunos foram os fatores apresentados pelos professores como “Facilitadores” para o desenvolvimento de TC no GEF. Importa salientar que as características apresentadas vão ao encontro do que é definido na literatura relativamente aos constrangimentos e facilitadores que podem justificar a existência ou não de TC no contexto escolar.

Devemos basear-nos nos “Facilitadores” e nas “Experiências” positivas que alguns professores apresentaram para fazer frente aos “Constrangimentos” identificados pelo grupo. Assim, surgiu a última categoria de resultados do estudo, as “Propostas” para incentivar o TC no GEF do AEDFL. Os professores apresentaram inúmeras propostas, a grande maioria pertinentes e exequíveis, e que serão alvo de análise mais à frente.

Atendendo à nossa pergunta de partida, as conclusões retiradas deste estudo são as de que o GEF do AEDFL apresentam perceções idênticas do que é o TC e da sua importância, contudo este tipo de trabalho é pouco promovido e desenvolvido no grupo. Existem inúmeras justificações para que tal aconteça, e para contrariar esta tendência é essencial que sejam apresentadas propostas e, acima de tudo, que haja vontade de as implementar. Assim, este estudo foi apresentado ao GEF com os objetivos de, por um lado, anunciar os resultados e conclusões do mesmo e, por outro, definir propostas conjuntas e passíveis de serem concretizáveis num futuro próximo.

O grupo das estagiárias considerou que a sessão foi realizada com sucesso. Para além de termos conseguido mobilizar praticamente todo o nosso grupo alvo (GEF do AEDFL), os professores mostraram-se muito interessados durante toda a sessão e até surpreendidos com alguns dos resultados apresentados.

No final da apresentação foi realizado um momento de discussão a fim de debater os resultados relativos à categoria “Propostas”. Importa frisar que essas propostas surgiram das entrevistas individuais realizadas aos professores do GEF. Assim, com esta discussão pretendia-se criar uma lista de propostas conjunta e defendida por todos os professores do grupo. Apesar de também apresentarmos as nossas propostas, consideramos que as que os professores apresentam são as mais relevantes, visto que são estes os intervenientes que poderão implementá-las no futuro.

Baseando-nos nas sugestões que resultaram desse momento de discussão, bem como no que literatura afirma, apresentamos sucintamente o conjunto de propostas final e prioritárias para a implementação de TC no contexto do AEDFL.



Em primeiro lugar, deveria ser definido um horário de TC comum e regular a todos os professores do GEF. Ao criar um momento de convivência entre os professores, estes evitariam o isolamento, e estariam a concorrer para o aumento do compromisso, da eficácia do ensino e uma melhoria da relação no grupo (Lima, 2003). Para além disso, este horário deveria ter uma intencionalidade, ou seja, deveriam ser definidos objetivos e temas de trabalho concretos. Esses temas devem ir ao encontro do contexto da escola e das características dos professores do GEF. Assim, os principais temas de trabalho seriam:

1. Identidade Profissional. Os professores do GEF do AEDFL apresentam uma grande diferença geracional e encontram-se em diferentes momentos da carreira, pelo que é espectável que estes apresentem diferentes visões do ensino. A identidade de um professor tem uma influência importante nas decisões que toma (Izadinia, 2014 cit in Martins). Assim, torna-se essencial que os professores discutam as diferentes concepções do ensino e criem uma identidade profissional na escola. Só assim, será possível definirem e trabalharem para objetivos comuns.

2. Planeamento e Avaliação. Após a definição de objetivos é essencial o grupo discutir e elaborar um bom planeamento, bem como definir critérios de avaliação pelos quais todos os professores se regam.

3. Formação externa e interna. A formação foi apontada como um aspeto essencial a ser incentivado neste grupo. Esta formação pode ser externa ou interna, contudo este grupo beneficiaria grandemente da formação interna, visto que o GEF do AEDFL é constituído por professores com uma vasta experiência e em diferentes matérias. Segundo a literatura, os professores com mais experiência demonstram menos TC (Ronfeldt et al., 2015). Assim, estes professores poderiam ser incentivados a partilhar a sua experiência, constituindo uma mais valia na formação dos restantes professores do grupo.

A avaliação que fazemos deste projeto é muito positiva. Para além dos bons resultados que surgiram do inquérito de satisfação realizado no final da sessão de apresentação, foram vários os feedbacks positivos que recebemos por parte dos professores, mais precisamente pela pertinência do tema, e a forma como realizámos o estudo (entrevistas semiabertas). Assim, considero que a realização deste estudo representou um importante contributo para a minha formação profissional, mas também para o AEDFL e para a melhoria do funcionamento do GEF.

Uma das propostas que resultou do estudo “Trabalho Colaborativo no GEF” foi definir um bom planeamento no GEF. Assim, o grupo de estagiárias decidiu dar o primeiro passo e ajudar na consecução dessa proposta, com a construção de um Plano Plurianual (PP). Para além de estarmos a ajudar a escola, estaríamos a concorrer para a concretização de uma das competências do estágio pedagógico, a Inovação Pedagógica.

O PP deve servir como uma pegada para o desenvolvimento dos objetivos curriculares e de aprendizagem. Assim, o PP torna-se responsável pela identificação de objetivos a atingir para o ano de escolaridade e/ou ciclo de escolaridade, sendo que estes objetivos devem salvaguardar os princípios de continuidade e de articulação vertical (Harden, 2001; Ministério de Educação, 2001).

O currículo a lecionar nas escolas vem expresso nos PNEF, porém cabe ao grupo decidir, perante as características do contexto e dos alunos, quando e como se dá esse currículo (Roldão, 1999). Ou seja, um grupo não decide se dá Dança ou não, mas sim se dá mais ou menos tempo de prática a esta matéria, tendo em vista o alcance dos objetivos finais de ciclo.

A construção do PP do AEDFL seguiu os parâmetros mencionados anteriormente. Com o auxílio de alguns professores do GEF, construímos um documento que define o perfil do aluno de 12ºano, bem como os objetivos curriculares para os anos e ciclos de escolaridade (inclusive de primeiro ciclo). Estes objetivos foram delineados tendo em conta os PNEF e as características da escola e dos alunos que a constituem.

Os professores congratularam-nos pelo facto de produzirmos este documento (anexo12), e apesar de este se encontrar devidamente construído e estruturado acreditamos que o mesmo deve ser alvo de análise e de melhoramento. Nem todos os professores participaram na sua execução, pelo que seria importante que cada professor desse o seu contributo e opinião, antes da sua aprovação. A experiência de lecionação e o conhecimento profundo do AEDFL são características que nós (estagiárias) não possuímos, e que por isso os professores do GEF do AEDFL devem ser os principais intervenientes na concretização deste documento.

Subjacente a todo este processo, surge como uma componente importante, a necessidade de existir uma boa liderança e TC no GEF, de forma a pôr em prática toda esta planificação, para o sucesso de estratégias e da aprendizagem dos alunos (Monteiro & Brás, 1998). Este será o próximo passo para a consecução e implementação deste plano. A mudança é um processo difícil e de construção conflitual e, para isso, é indispensável que se expresse vontade de mudar e de atuar numa ação conjugada pelo desenvolvimento da EF.



## 6. Conclusão

Efetivamente, o estágio pedagógico constituiu um momento crucial na minha formação enquanto professora, pois foi neste momento que fui confrontada com a realidade do ensino, podendo colocar em prática toda a aprendizagem e conhecimento teórico que havia adquirido anteriormente. O presente relatório procurou expor, de forma crítica e reflexiva, as experiências vividas e as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, como professora de Educação Física na escola D. Filipa de Lencastre, no ano letivo 2016/2017.

A forma como o estágio se encontra organizado proporciona, ao professor estagiário, a oportunidade de participar ativamente e adquirir uma vasta experiência em todas as áreas de intervenção associadas à profissão de professor, tais como o ensino da EF, a Direção de Turma, o DE e os projetos de investigação e de intervenção escolar.

Ao refletir sobre o meu ano de estágio, consigo identificar diferentes fases pelas quais atravessei, sendo inúmeros os desafios que enfrentei e competências que alcancei. Inicialmente, houve toda uma fase de preparação e adaptação ao estágio pedagógico, que consistiu no conhecimento núcleo de estágio, da escola e do GEF. Desta forma, pude preparar-me para os desafios que iria encontrar, e começar a estruturar e calendarizar o meu ano letivo. A elaboração do PIF concorreu para este objetivo, como sendo o documento onde defini objetivos, identifiquei as dificuldades e delineei estratégias e datas para as ultrapassar.

O primeiro desafio e preocupação com que me deparei esteve relacionado com o ensino da EF, ou seja, na lecionação da minha turma e na elaboração dos documentos associados à mesma. De forma progressiva, as dificuldades de intervenção pedagógica (planeamento, condução do ensino e avaliação) foram sendo superadas. Ao mesmo tempo que enfrentava o desafio de lecionar EF, surgiram também as tarefas da Direção de Turma. Esta foi outra área onde intervim de forma ativa, e de onde retirei muitas aprendizagens. Assim, estas duas áreas constituíram a minha maior preocupação ao longo do primeiro período letivo. No segundo período, começaram a surgir outros desafios e prioridades.

O DE constituiu uma das melhores experiências de todo o meu ano de estágio. Desde cedo, intervim nas atividades inerentes a esta área, sendo que o maior desafio ocorreu durante o segundo período, momento em que comecei a lecionar treinos de forma autónoma e que ocorreu grande parte do período competitivo. A grande cumplicidade e companheirismo da professora responsável pelo núcleo de DE de Voleibol Masculino do AEDFL permitiu que esta se revelasse uma grande experiência de formação.

Por fim, surgiram os projetos de intervenção na escola e de investigação-ação. Estes constituíram a última fase de formação (no decorrer do terceiro período), pois requereram um trabalho exaustivo de conhecimento da escola e de identificação de necessidades, para que os projetos desenvolvidos fossem úteis e pertinentes. Estes projetos foram realizados com sucesso, sendo que ainda existe um longo caminho a percorrer nas temáticas que foram alvo de intervenção. Apesar do ano de estágio parecer longo, nem sempre é suficiente para conseguir implementar, de forma sólida, todas as ideias e projetos que pretendemos desenvolver.

Todos estes aspetos do meu percurso de formação contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Contudo, tenho plena noção que o ano de estágio não constitui o final da minha formação, mas sim o início da vida profissional como professor. Ao longo do meu ano de estágio superei muitas dificuldades e adquiri diversas competências técnicas, pedagógicas e pessoais, no entanto, existem sempre lacunas e competências que podem ser melhoradas. A formação de um professor deve ser entendida como um processo contínuo e progressivo de aprendizagem no sentido da inovação e do aperfeiçoamento dos saberes, do saber-fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão de docente, pelo que, no futuro, anseio seguir num processo contínuo e sistemático de formação com vista ao conhecimento e desenvolvimento profissional.

## 7. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2011). Projeto Educativo. Documento não publicado.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Edições McGraw Hill. Lisboa.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Control: New York: W.H. Freeman*. New York: W.H.Freeman.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., & Costa, F. (1990). A Elaboração do projecto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 35.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista Da Educação Física/UEM*, 14, 21–31.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Clemente, F. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra Revista Científica*, 7.
- Costa, J. (2014). O trabalho coletivo no departamento de educação física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. Tese de Douturamento, Universidade de Lisboa.
- Damiani, M. F. (2008). Understanding collaborative work in education and revealing its benefits. *Educar Em Revista*, (31), 213–230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Decreto regulamentar n.º 10/99. (de 21 de julho). *Diário da República, I SÉRIE-B – n.º 168*.

Ministério da Educação. Lisboa.: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001. (de 30 de agosto). *Diário da República – I Série-A – n.º 201*. Lisboa:

Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica. (1998). Organização Curricular e Programas - Ensino

Básico – 1.º Ciclo. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Despacho n.º 14460/2008,. (de 26 de maio). *define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 13-A/2012. (de 5 de julho). *Diário da República – I Série-A – n.º 201*.

Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Faculdade Motricidade Humana. (2015). Guia de Estágio. Faculdade Motricidade Humana.

Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *CIEP*.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19, 347–372.

Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Revista Diversidades*, 45, 10–21.

Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.

Flores, A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16, 401–413.

Flores, A., & Day, C. (2006). Experienced Teachers Reflecting on Challenging Situations in School. *Creative Education*, 7, 9.

- Formosinho, J. (2000). Educação para todos: O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207–266.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Griffey, D. C., & Housener, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Groffik, D., Fromel, K., Svozil, Z., Chmelik, F., & Jakubec, L. (2016). The Role of Physical Education Lessons and Recesses in School Lifestyle of Adolescents. *J Sch Health*, 86(2), 143-151.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and Learning*, 103–118.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4, 365–379.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Educação*, 48, 55–67.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.
- Jornal Público. (2016). Ranking das escolas. Retrieved from <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas>



- Lee, S. M. (2011). *School health guidelines to promote healthy eating and physical activity* (Atlanta, GA: U.S. Dept. of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention).
- Levine, T., & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389–398.
- Lima, J. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas* (Porto Editora).
- Luke, M., & Sinclair, G. (1992). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31–46.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Revista de Ciências de Educação*, (8).
- Marcon, D., Graça, A. B. dos S., & Nascimento, J. V. do. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(3), 497–511.
- Marcondes, I., & Flores, A. (2014). O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação PUCRS*, 37, 297–306.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27–43.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Matvéiev, L. (1990). *O Processo do Treino Desportivo*. Cultura Física, Lisboa.

- McKenzie, T. L., Catelier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., & Webber, L. A. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Med Sci Sports Exerc*, 38(7), 1229-1235.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Res Q Exerc Sport*, 84(4), 419-430.
- Meyer, U., Roh, R., Zahner, L., & Gerber, M. (2013). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scand J Med Sci Sports*, 23(5), 600-606.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Retrieved from Disponível em <http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=693>
- Ministério da Educação. (2000). Educação para todos : O ensino primário : de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica.
- Ministério de Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física.
- Ministério de Educação. (2003). Documento orientador do desenvolvimento do desporto escolar. Jogar pelo futuro.
- Monteiro, J. E., & Brás, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15 (86), pág. 1-12.
- Moura, G. L. (2009). Somos uma comunidade de prática. *Revista de Administração Pública*, 43(2), 323-346.
- Neuza, P. (2011). Auto-eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: colonado os constructos em relação num grupo de professores de ensino Básico e Secundário. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 23–47.
- OCDE. (2005). Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática*. (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.

- Onofre, M. (2007). Prioridades de Formação Profissional dos Professores de Educação Física. *Actas IX Symposium de Poio*, 991–1004.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular: Fundamentos e práticas. *Lisboa: ME/DEB*.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7* (pp. 27–47). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In *Pedagogia do Desporto*, pp. 69–130. Cruz Quebrada.
- Salles-Costa, R., Heilborn, M. L., Werneck, G. L., Faerstein, E., & Lopes, C. S. (2003). Gender and leisure-time physical activity. *Cadernos de Saúde Pública*, 19.
- Santos, J. A. (2015). A Escola e o Desporto. *Faculdade de Desporto. Universidade Do Porto*.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (Palo Alto: Mayfield Publishing Company).
- Sousa, J. (2006). Desporto Escolar: um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159–1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). London.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: ASA.